28. Jahresbericht

des

Königlichen Gymnasiums zu Dramburg.

Herausgegeben
von dem Direktor
Prof. Dr. Heinrich Kleist.

Inhalt: 1. Über die psychologischen Grundlagen des pädagogischen Interesses. Vom Oberlehrer Prof. Dr. Ludwig Jahn.
2. Schulnachrichten über das Schuljahr 1894/95.

Dramburg.
Druck von W. Schade & Co.
1895.

Progr. № 136.

Über die psychologischen Grundlagen des pädagogischen Interesses.

Erziehung und Unterricht sind so alt wie die Menschheit, seitdem sie sich ihrer Pflicht bewußt geworden ist, das geistig Erworbene auf die Kinder zu übertragen und ebenso wie materiellen Besitz zu vererben. Daß bei einer so alten und für die Kulturentwickelung so wichtigen Aufgabe die Ansichten und Grundsätze in den verschiedenen Zeiten und bei verschiedenen Völkern sehr verschieden waren und sich vielfach geändert haben, ist nicht gerade zu verwundern. Aber auffallend ist es bei dem großen Wechsel der Ansichten, daß eine wissenschaftliche Bearbeitung der Pädagogik so verhältnismäßig spät erst aufgetreten ist. Zwar finden wir in allen Litteraturperioden sehr wertvolle Gedanken über Erziehung ausgesprochen; aber die Grundsteine zu einer wissenschaftlichen Pädagogik hat erst Herbart gelegt. Noch auffallender aber ist es, daß so viele Lehrer an den höheren Schulen, die mit Genugthuung auf eine erfolgreiche Thätigkeit zurückblicken können, der wissenschaftlichen Pädagogik, wenn nicht feindlich, so doch gleichgültig gegenüberstehen. Wenn auch das sicher zuzugeben ist, daß der erziehende Unterricht in höherem Grade eine Kunst als eine Wissenschaft*) ist, so sollte man doch meinen, daß die praktische Thätigkeit, die sich doch auch der Gründe ihres Thuns bewußt werden will, eine wissenschaftliche Pädagogik mit Freuden begrüßen müßte. Wenn diese trotzdem nicht allgemeinen Anklang gefunden hat, so kann das nur darin seinen Grund haben, daß sie den praktischen Bedürfnissen zu wenig entgegenkommt und von Begriffen ausgeht, die in ihrer Bedeutung nicht klar genug bestimmt sind.

Nun hat allerdings die Pädagogik mit einer besonderen Schwierigkeit zu kämpfen. Denn der Gegenstand, an dem der Erzieher seine Kunst auszuüben hat, ist die Kindesseele, und daher erfordert der Beruf des Pädagogen genaue Bekanntschaft mit der Menschenseele in ihrer Entwicklung. Durch Umgang und Beobachtung bildet sich zwar eine Menschenkenntnis aus, die im einzelnen Falle meist nicht fehlgreift; aber als wissenschaftliche Grundlage setzt die Pädagogik die Psychologie voraus. Diese ist aber, da sie früher fast nur vom metaphysischen Standpunkt aus behandelt wurde, noch vielfach umstritten. Erst seitdem man angefangen hat, in der Psychologie die naturwissenschaftliche Methode anzuwenden, sind einigermaßen sichere Grundlinien gewonnen.

Wenn man nun auch geglaubt hat, die wissenschaftliche Pädagogik unabhängig von einem bestimmten System der Psychologie aufbauen zu können, so ist dieser Versuch doch immer zweifelhafter Art; die natürliche Folge davon ist, daß die Begriffe, die an die Spitze gestellt werden, ihrem Inhalte nach schwankend werden und so in die Gefahr kommen, zu bloßen Schlagwörtern hinabzusinken. Darum erscheint es um so notwendiger, solche Begriffe einer erneuten Untersuchung zu unterwerfen.

Eine ganz besondere Rolle spielt in der Pädagogik Herbarts und seiner Nachfolger der Begriff des Interesses. Wird doch Erregung „vielseitigen Interesses“ als das Ziel des erziehenden Unterrichts hingestellt. Und gewiß wird das allgemein zugegeben werden, daß jeder gute Unterricht Interesse

---

*) Wenn Wundt in seinem „System der Philosophie“ (Leipzig 1889) S. 25 die Pädagogik nicht zu den Wissenschaften rechnet, sondern sie ebenso wie die technische Mechanik und pharmaceutische Chemie eine Lehrdisciplin nennt, so ist damit nicht ausgeschlossen, daß sie eine wissenschaftliche Bearbeitung nicht bloß zuläßt, sondern auch fordert.

erwecken soll, indem es nicht bei dem bloßen Wissen sein Bewenden haben darf. Nun bietet jeder Unterricht zunächst Erweiterung und Vertiefung des Wissens; aber das ist nicht genug, er muß auch Lust zum Lernen erwecken. Jedoch ist das nach der Ansicht von Herbart, Ziller, Kern u. s. w. nur der gewöhnlichere Sinn des Interesses, wenn es als das Mittel und das Lernen als der Zweck betrachtet wird. Im pädagogischen Sinne soll sich das Verhältnis umkehren: das Lernen ist das Mittel, und das Interesse ist der Zweck.*)

Wenn wir uns nun nach dem Begriff des Interesses umsehen, wie er bei diesen Pädagogen festgestellt wird, so finden wir in Herbarts „Umriß pädagogischer Vorlesungen" (§ 71) das Interesse als Selbstthätigkeit definiert, aber ohne genauere Angabe, von welcher Art. In seiner „Allgemeinen Pädagogik"**) führt er die Erklärung etwas weiter aus. „Das Interesse, welches mit der Begehrung, dem Wollen und dem Geschmacksurteil gemeinschaftlich der Gleichgültigkeit gegenübersteht, unterscheidet sich dadurch von jenen dreien, daß es nicht über seinen Gegenstand disponiert, sondern an ihm hängt." Danach erscheint das Interesse als eine gewisse Regsamkeit; indes ist es nicht Wollen und Begehren. „Denn die Begierde strebt nach etwas Künftigem, das sie nicht schon besitzt; hingegen das Interesse entwickelt sich im Zuschauen und haftet noch an dem angeschauten Gegenwärtigen; es erhebt sich aber dadurch über die bloße Wahrnehmung, daß bei ihm das Wahrgenommene den Geist vorzugsweise in Anspruch nimmt und sich unter den übrigen Vorstellungen durch eine gewisse Causalität gelten macht." Es ist also das Interesse zwar nicht ein Wollen, wohl aber die Ursache, durch welche die eine Vorstellung vor anderen bevorzugt wird. Dasselbe will auch wohl Ziller in seiner „Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht" (Leipzig 1884) sagen, wenn er S. 317 hinzufügt: „Es fällt unter den allgemeinen Begriff des Strebens. Aber sein Streben reicht nicht so weit als das Begehren und Wollen. Mit der That und dem Begehren zusammen bildet es wohl das Ganze eines Strebens. Aber im Interesse ist die That als Folge der Begehrung und die Begehrung selbst, die unmittelbar zur That antreibt, vom Streben abgebrochen."

Es wird der Begriff des Wollens offenbar viel zu eng gefaßt, wenn er auf den zu äußerem Thun übergehenden Wahlakt eingeschränkt wird. Jede Selbstthätigkeit, mag sie auf ein äußeres Thun oder nur auf eine Bevorzugung gewisser Vorstellungen gehen, setzt doch immer einen Willensakt voraus, wenn wir uns auch nicht immer einer Auswahl bewußt werden. Außerdem verlangen wir von dem Interesse eines Schülers doch nicht bloß innere Regsamkeit, sondern auch Bethätigung derselben durch den Fleiß. Ziller empfindet dies auch und wehrt sich gegen das Mißverständnis, „als ob der pädagogische Unterricht allen Regungen das Hervortreten in äußere Thätigkeit versperren müsse", woraus man folgern könnte, „wo wir auf einen Übergang innerer Regung in äußere Thätigkeit gerechnet hätten, da seien wir mit uns selbst in Widerspruch geraten".***) Er will den Widerspruch dadurch lösen, daß er meint, nicht alles Thun müsse aus einem Begehren und Wollen hervorgehen, und wenn auch das letzte Ziel des pädagogischen Unterrichts in seinem Einfluß auf sittliches Wollen und Handeln des Zöglings liege, so komme es auf ein solches Wollen und Handeln bei der intellektuellen Thätigkeit des Unterrichts nicht an; die Erziehung müsse vielmehr den Zögling, selbst den fleißigsten, zurückhalten, wenn er äußeres Thun und die dadurch hervorzubringenden Werke allein erstrebe, wenn ihn Eitelkeit, Eigennutz, Ehrgeiz treibe. Er verkennt, daß es sich nicht um Einschränkung des Wollens, sondern um die Bekämpfung der unedlen Motive handelt.

*) H. Kern, Grundriß der Pädagogik, Berlin 1873. S. 19.

**) Herbart's Sämtliche Werke, herausgegeben von Hartenstein Leipzig 1851, Bd. X S. 52.

***) Ziller a. a. O. S. 323.

Der Begriff des Interesses ist meiner Ansicht nach durch diese Erklärungen nicht klarer geworden, und wenn wir uns nach den psychologischen Grundlagen und Motiven umsehen, aus denen es sich entwickelt, so suchen wir vergebens. Die Erweckung des Interesses ist das Ziel des erziehenden Unterrichts, und doch auch wieder ist es das Motiv zum Lernen. Es ist eine Kraft, die in dem Zögling erzeugt werden soll, die fürs Leben dauert, und diese Kraft soll eine Wirkung des Unterrichts sein; aber daß dann auch eine Anlage dazu in der Kindesseele vorhanden sein muß, welche ausgebildet wird, das wird verkannt. Gerade das wäre am notwendigsten und fruchtbringendsten, die psychologischen Wurzeln aufzudecken, aus denen das Interesse hervorwächst.

Kern, der in seinem Grundriß der Pädagogik die Lehren der Herbartschen Erziehungswissenschaft knapp zusammenfaßt, läßt sich über die Entstehung des Interesses dort näher aus, wo er die psychologischen Bedingungen des Gemütszustandes, welchen wir mit dem Namen des Interesses belegen, wenigstens andeuten will. „Wenn eine Vorstellungsmasse“, sagt er,*) „in das Bewußtsein tritt, so wird durch sie eine zweite, die in einigen Beziehungen gleichartig, in anderen entgegengesetzt ist, reproduciert. Die Vorstellungsmassen verschmelzen mit einander, indem sie sich teilweise umformen. Diese Verschmelzung zweier Vorstellungsmassen nach vorausgegangener Umformung wird Apperception genannt. Die erste ist die appercipierte, die zweite die appercipierende Vorstellungsmasse. Insofern die appercipierende Vorstellung sich in der Richtung zu der neuen bewegt, richtet sich auf diese neue unsere Aufmerksamkeit. Wenn dieses Emporstreben der appercipierenden Vorstellungen, womit stets (?) ein Überwinden der den Geist eben beherrschenden Vorstellungen verbunden ist, mit Leichtigkeit erfolgt, so verknüpft sich damit ein Gefühl der Lust, durch welches wiederum das Verlangen nach Wiederholung derselben inneren Thätigkeit, ein Bedürfnis, sich mit dem Gegenstande, der unsere Aufmerksamkeit auf sich zog, auch ferner zu beschäftigen, erregt wird. Man sieht, daß die Leichtigkeit, die Lust und das Bedürfnis die aus meinem Innern kommende Thätigkeit der Apperception zu dem machen, was wir Interesse genannt haben.“

Demnach beginnt das Interesse mit der Leichtigkeit, mit der die appercipierenden und appercipierten Vorstellungsmassen sich mit einander verschmelzen, welche Lust erzeugen soll. Dies kann aber nicht zutreffend sein; denn am leichtesten werden Vorstellungen appercipiert, die schon mehrmals in derselben Reihenfolge sich verbunden haben. So entsteht aber kein Interesse. Im Gegenteil, wenn immer dasselbe dem appercipierenden Bewußtsein geboten wird, so geht zwar die Apperception infolge der Übung sehr leicht von statten; aber es wird durch dies gleichmäßige Abspielen derselben Vorstellungsweisen ein Gefühl der Langeweile erzeugt, welche gerade das Gegenteil des Interesses ist. Es müßte ein langjähriger Lehrer der Sexta, der jahraus jahrein dasselbe Pensum zu unterrichten hat, eine unsägliche Lust beim Unterrichten empfinden, weil die Apperception gewiß mit großer Leichtigkeit erfolgt, und es müßte ein unüberwindliches Bedürfnis nach der Wiederholung dieser Lust in ihm entstehen. Die Erfahrung lehrt aber gerade umgekehrt, daß das Interesse des Lehrers, der naturgemäß in bestimmten Zeiträumen denselben Unterrichtsstoff darzubieten hat, dadurch wach erhalten wird, daß er immer andere Individualitäten vor sich hat, denen er auf andere Weise beizukommen suchen muß, daß er auf Grund erneuter Überlegung in seinem Lehrgange Abänderungen vornimmt, um das Ziel noch besser zu erreichen, und daß er die Erfolge dieser Abweichungen beobachtet. Also nicht die Leichtigkeit der Apperception ist der Grund des Interesses, sondern das sich immer wieder darbietende Neue erweckt die Lust an der altgewohnten Thätigkeit. Daß eine gewisse Leichtigkeit erforderlich ist, um das Interesse zu erwecken und zu erhalten, soll nicht bestritten werden; aber sie allein genügt nicht, um das fortgesetzte Wohlgefühl zu erklären.

---

*) H. Kern, a. a. O. S. 20.

Es zeigt sich gerade hier, wie verhängnisvoll der Pädagogik eine falsche Psychologie werden kann. Nach der Herbartschen Psychologie entsteht das Gefühl der Lust und der Unlust sowie das Begehren durch die Einwirkung der Vorstellungsmassen auf einander. Die Spannungen, welche die Vorstellungen bei ihrem Wechselwirken erfahren, nennt er Gefühle; das Aufstreben einer Vorstellung wird ihm zum Begehren. Wundt faßt seine Kritik sehr hübsch in die Worte zusammen: „Was wir sonst selbst zu thun und zu leiden glauben, das thun und leiden bei ihm die Vorstellungen.“*) Schon der Vorgang der Apperception ist nicht richtig geschildert. Denn in der Aneignung von neuen Vorstellungen macht sich die eigene Thätigkeit viel zu sehr geltend, als daß man sie als ein bloßes Verschmelzen einer Vorstellungsmasse mit einer andern ansehen könnte.

Da nun die Lust nicht aus der Leichtigkeit der Apperception hervorgeht, so kann auch das Bedürfnis nach Wiederholung dieser Lust auf diese Weise nicht entstehen. Und da das Bedürfnis, das ruhige Verlangen nach Erweiterung und Vertiefung des Wissens doch wesentlich zum Begriffe des Interesses gehört, so gewährt die oben gegebene Beschreibung über die Entstehung des Interesses keine Klarheit, und es mag darum eine Untersuchung über den Ursprung desselben nicht unangebracht erscheinen.

Soweit das Interesse für die Pädagogik in Betracht kommt, hängt es offenbar mit der Aufmerksamkeit zusammen. Dem interessanten Unterricht wird von den Schülern eine größere Aufmerksamkeit zugewendet, als dem uninteressanten. Daher wird die Auffassung des Interesses wesentlich davon abhängen, wie man über die Aufmerksamkeit denkt.

Es würde nun zu weit führen, wenn ich die Lehre von der Aufmerksamkeit weitläufig auseinander setzen wollte, wie sie namentlich Wundt in seinen „Grundzügen der physiologischen Psychologie“**) auf Grund naturwissenschaftlicher Beobachtung entwickelt und durch Experimente begründet hat. Es mag genügen, wenn ich an einem Beispiel seine Ansicht ausführe. Wenn wir eine Landschaft überblicken, so haben wir auf der Netzhaut des ruhenden Auges bekanntlich ein umgekehrtes Bild derselben, das wir aufrecht nach außen verlegen. Dies Bild bezeichnen wir als das Blickfeld des Auges. In diesem Bilde sehen wir aber nicht alles gleich deutlich. Wollen wir vielmehr einen Punkt der Landschaft aufmerksam betrachten, so richten wir dahin unsern Blick, d. h. wir stellen das Auge so ein, daß das Bild dieses Punktes auf die empfindlichste Stelle der Netzhaut, den sogenannten gelben Fleck, fällt. Nun erst fassen wir jenen Punkt scharf auf. So können wir jedem einzelnen Punkte des Blickfeldes unsere Aufmerksamkeit zuwenden, indem wir das äußerst bewegliche Auge über das ganze Blickfeld wandern lassen. Diese Bewegung und Einstellung des Auges beruht aber auf einem Willensakt; demnach hängt es von unserm Willen ab, daß wir einen Punkt deutlich sehen. Wenn ich nun noch hinzufüge, daß wir das Bild nur durch die Erfahrung, d. h. infolge der Vorstellungen, welche wir schon in uns haben und jenem Bilde entgegenbringen, richtig deuten, so habe ich damit einen Vorgang geschildert, wie er sich mit dem des Aufmerkens deckt.

Es dringen in jedem Augenblick auf unser Bewußtsein in wachem Zustande sehr viele Empfindungen ein; diese bilden das Blickfeld des Bewußtseins; der größte Teil davon wird aber nicht deutlich aufgenommen, und nur der Teil wird genau aufgefaßt, dem wir uns zuwenden. Aus dem Blickfeld des Bewußtseins werden nur einzelne Vorstellungen durch unsern eigenen Willen in den Blickpunkt des Bewußtseins emporgehoben. Wir müssen unser Bewußtsein der aufzunehmenden Vorstellung anpassen und bringen derselben Vorstellungen entgegen, mit welchen sie verknüpft wird. Daß hierbei eine Bewegung innerhalb des Gehirns als des Organs des Bewußtseins vor sich geht, bemerken wir an dem

*) Wundt, Grundzüge der physiologischen Psychologie, Leipzig 1874, S. 798.

**) S. Kap. 18.

Innervationsgefühl, welches mit dieser Anpassung verbunden ist. Bei gespannter Aufmerksamkeit empfinden wir ein deutliches Spannungsgefühl, und wie sehr die motorischen Nerven erregt werden, zeigt sich auch darin, daß naheliegende Gebiete mitergriffen werden. Wir erkennen den recht Aufmerksamen an dem festgerichteten Blick, an der gespannten Haltung des Körpers, namentlich des Kopfes. Indem wir die neuen Vorstellungen mit den alten verknüpfen, nehmen wir sie zum bleibenden Besitz in unser Bewußtsein auf, zu um so dauernderem Besitz, je fester die Verknüpfung stattgefunden hat und je mannigfaltiger die Fäden geschlungen sind. Alles andere, was wohl in das Blickfeld unseres Bewußtseins getreten, aber nicht mit Aufmerksamkeit erfaßt ist, verschwindet nach kurzer Zeit völlig aus unsern Gedanken. Wenn z. B. ein unaufmerksamer Schüler plötzlich nach dem eben Besprochenen gefragt wird, so wird er oft genug wohl noch die Frage wiederholen können, da diese noch im Blickfeld schwebte, als er durch das Aufrufen gezwungen wurde, sie in den Blickpunkt zu heben; aber die Antwort weiß er nicht zu geben, da der Zusammenhang, in dem die Frage stand, ihm verloren gegangen und aus seinem Blickfeld schon entschwunden ist.

Hiernach beruht die Aufmerksamkeit auf dem Willen, und von unwillkürlicher Aufmerksamkeit kann daher im eigentlichen Sinne nicht die Rede sein. Wenn trotzdem in der Pädagogik willkürliche und unwillkürliche Aufmerksamkeit unterschieden wird, so hat das darin seinen Grund, daß man sich des Willensaktes bald mehr bald weniger bewußt wird. Deshalb aber, weil wir die Willensanstöße nur leise empfinden, die Bethätigung des Willens in Abrede zu stellen, wäre ebenso wenig begründet, als wenn wir annehmen wollten, daß, wenn wir gehen, dies dann ohne unsern Willen geschähe, wenn wir einen deutlichen Wahlakt, der unserm Entschluß voranging, nicht merken. Wie beim Gehen der Wille nur zum Beginn und zur Beendigung den Antrieb giebt, im übrigen aber die Bewegung nach dem Nervenmechanismus unseres Körpers verläuft, so wird vielfach auch bei der Apperception nur der Anfang durch den Willen veranlaßt, dann aber geht der Gedankenverlauf gemäß den Gesetzen der Association und Reproduktion vor sich. Doch werden wir uns des Willensaktes sehr deutlich bewußt, wenn unsere Gedanken abirren und wir diese wieder auf den Gegenstand konzentrieren. Es wird aber auch der Wille beeinflußt. Denn der Unterschied zwischen Reflexbewegung und willkürlicher Bewegung besteht nicht darin, daß jene durch eine Ursache bestimmt wird, diese aber nicht, sondern darin, daß jene durch einen äußeren Reiz unmittelbar ausgelöst, diese aber durch einen psychischen Reiz verursacht wird. So wie wir bei einer körperlichen Bewegung uns des Willensaktes um so mehr bewußt werden, je mehr wir bei einer anfangenden Ermüdung der Muskeln die Anstrengung unseres Willens empfinden, so ist es auch bei der Aufmerksamkeit, die ebenso wie jede organische Thätigkeit der Ermüdung unterliegt.

Wenn nun das Interesse die Aufmerksamkeit anregt, so ist dies nur dadurch möglich, daß es auf unsern Willen Einfluß hat. Und um uns darüber klar zu werden, in welcher Weise dies geschieht, wird es das beste sein, wenn wir unabhängig von dem in der wissenschaftlichen Pädagogik umschriebenen Begriff des Interesses von dem gewöhnlichen Sinn desselben ausgehen und seinen Ursprung zu ermitteln suchen.

Wir sprechen von interessanten Erzählungen und Romanen. Wenn wir von allen feineren Kunstforderungen absehen, so werden wir, um eine Erzählung interessant zu nennen, das notwendig fordern, daß sie spannend ist. Es muß in uns die rechte Stimmung hervorgerufen werden, in der wir die Handlung verfolgen sollen. An den handelnden Personen muß eine derartige Anteilnahme erweckt werden, daß wir mit Furcht und Hoffnung der Entwicklung entgegensehen. Wir fühlen so mit den Personen, von denen erzählt wird, als ob wir selbst deren Schicksal erlebten, und die Erwartung läßt uns nicht eher zur Ruhe kommen, bevor wir nicht durch den Schluß von dieser wie von einer Last

befreit werden. Stimmung, Anteilnahme, Furcht, Hoffnung, Erwartung und die durch dies alles herbeigeführte Spannung weisen uns darauf hin, wo wir den Sitz des Interesses zu suchen haben. Das Gefühl ist es, auf das alle jene Worte hindeuten und das besonders in jugendlichen Lesern oft so groß wird, daß es sich in dem Ausdruck des Gesichtes und der Haltung des Körpers ausprägt.

Wir haben aber nicht bloß Interesse an Personen, mit denen uns ein unmittelbares Mitgefühl verbindet, sondern auch an rein geistigen Dingen. Beruht bei diesen das Interesse auch auf dem Gefühl? Nehmen wir z. B. die Mathematik, die dem Gefühlskreise so völlig fern zu liegen scheint, so erweckt diese unser Interesse durch die Wahrheit, die durchsichtige Klarheit und widerspruchslose Übereinstimmung ihrer Lehren ebenso wie durch die von Stufe zu Stufe immer größer werdende Allgemeinheit. Daß auch dies Interesse auf dem Gefühl beruht, erkennen wir sofort, wenn wir das Suchen nach einer mathematischen Wahrheit in Betracht ziehen. Wird uns eine Aufgabe gestellt — und mit dem Fortschritt von Wissenschaft und Praxis treten immer wieder neue Aufgaben auf —, so haben wir ein drückendes und peinigendes Gefühl, das uns nicht zur Ruhe kommen läßt, solange die Lösung nicht gelingen will. Wie lebhaft aber ist die Freude, wenn nun nach einem glücklichen Gedanken mit einem Schlage die Lösung klar vor uns liegt, wenn unser Denken, das durch die Widersprüche in Unruhe versetzt war, wieder völlige Übereinstimmung in sich selbst gewonnen hat. Mag es geschichtlich beglaubigt sein oder nicht, daß Pythagoras nach Entdeckung des nach ihm benannten Lehrsatzes den Göttern eine Hekatombe geopfert hat, unwahrscheinlich ist die Erzählung nicht, wenn der Philosoph seiner lebhaften Freude einen solchen Ausdruck gegeben hat, als es ihm gelungen war, unwiderleglich nachzuweisen, daß die Eigenschaft, welche bei einem gleichschenklig-rechtwinkligen Dreieck leicht in die Augen fällt, allen rechtwinkligen Dreiecken zukommt. Und das Heureka des Archimedes hat schon mancher in der Freude seines Herzens ihm jubelnd nachgerufen. Mag Waitz darin auch recht haben, daß der Mathematik, ebenso wie der Grammatik, weil sie ein Unterrichtsgegenstand ist, der hauptsächlich den Verstand beschäftigt und das Gefühl weniger erregt, im Anfang eine gewisse Sprödigkeit zukommt*), — sobald die Schüler selbständig eine Aufgabe lösen oder einen Beweis finden, haben sie Interesse für die Mathematik gewonnen.

So sehen wir an diesen ihrer Natur nach entgegengesetzten Beispielen, daß das Interesse auf dem Gefühl beruht. Dasselbe auch in anderen Fächern nachzuweisen, kann ich mir wohl um so mehr ersparen, als das Gefühl bei diesen meist in höherem Grade zur Geltung kommt, als in der Mathematik.

Es wird nun auch von Herbart und seinen Schülern nicht verkannt, daß das Interesse von Lustgefühlen begleitet wird. Sie leiten aus der Lust, die aus der Leichtigkeit entsteht, mit der sich die Vorstellungen verknüpfen, das Bedürfnis her, das wesentlich zu ihrem Begriffe des Interesses gehört. Aber diese Lustgefühle sind ihnen etwas Sekundäres, während wir das Gefühl als etwas Primäres ansehen, das die Selbstthätigkeit der Aufmerksamkeit lenkt. Bei Herbart beruhen die Gefühle auf einer Wechselwirkung der Vorstellungen; Lust und Unlust entsteht, jenachdem die Vorstellungen sich gegenseitig hemmen oder fördern. Dann aber wäre das sinnliche Gefühl, das mit jeder Empfindung in höherem oder geringerem Grade verknüpft ist, ganz unerklärlich.

Wenn wir Wundts Ansicht folgen, daß die Gefühle aus einer Gegenwirkung des Bewußtseins gegen die andrängenden Empfindungen und Vorstellungen entspringen, so ist damit ein viel innigerer Zusammenhang zwischen der Vorstellung ihrem Inhalte nach und dem Gefühl gegeben. Schon mit den Empfindungen sind sinnliche Gefühle verknüpft, auch die Innervations- und Spannungsgefühle, in denen sich die Aufmerksamkeit äußert, verleihen den Vorstellungen einen gewissen Gefühlston und an ihrer

*) Waitz, Allgemeine Pädagogik. Braunschweig 1852. S. 359.

Intensität mißt man die Höhe und das Anwachsen der Aufmerksamkeit. Dazu kommen dann noch jene Gefühle, die von inneren, in den Organen des Körpers durch physiologische oder pathologische Prozesse hervorgerufenen Reizen herrühren, die das Gemeingefühl zusammensetzen und einen mehr oder minder deutlichen Hintergrund unserer Stimmung bilden. Ja man kann nicht mit Unrecht sagen, daß das Bewußtsein auf Gefühlen beruhe.*)

Die Gefühle bewegen sich zwischen den Gegensätzen der Lust und der Unlust durch einen Indifferenzpunkt der Gleichgültigkeit hindurch. Dieser Indifferenzpunkt ist aber nicht stets derselbe, sondern wechselt je nach der Gemütslage. Stärkere Gefühle führen, indem sie auf den Vorstellungslauf zurückwirken und auf angrenzende Innervationscentren übergreifen, zu Affekten, die sich in Ausdrucksbewegungen kund geben. Nicht allein mit den sinnlichen Empfindungen sind Gefühle verbunden, sondern auch mit den im Bewußtsein neu auftretenden oder reproducierten Vorstellungen. Fügen diese sich leicht in die bereitliegenden Vorstellungsmassen, d. h. ist die Spannung der Apperception den andringenden Vorstellungen angepaßt, so haben wir ein Gefühl des Gefallens, das sich auch vielfach im Ausdruck des Gesichts und in den Bewegungen abmalt. Dies Gefühl zeigt sich schon im frühsten Kindesalter. Wie freuen sich die Kinder, wenn sie schon Gesehenes wiedererkennen! Wollen die Vorstellungen nicht mit einander übereinstimmen, so mißfällt uns dies, und dies Mißfallen kann sich bis zu einem quälenden Gefühl steigern. Wie wir aber eine besondere Lust empfinden, wenn der Schmerz, der uns peinigte, gehoben ist, so haben wir auch eine größere Freude, wenn es uns gelingt, das Widerstreitende in Einklang zu bringen, ebenso wie wir ein besonderes Gefühl der Erleichterung haben, wenn in der Musik die Disharmonie des Dominantakkords in die Harmonie des Grundakkords sich auflöst.

Auf der anderen Seite finden wir aber auch Triebe in uns, die auf die Erzeugung bestimmter Gefühle hinwirken. Aus diesen Trieben geht das Begehren und Widerstreben hervor. Und wie diese die Grundlage für die willkürlichen Bewegungen bilden, so sind sie auch für die geistige Entwicklung des Menschen von hervorragender Bedeutung. Man hat nun wohl gemeint, eine sorgfältige Erziehung müsse auf die Unterdrückung der Triebe hinarbeiten. Aber bei dieser Ansicht wird der Begriff viel zu eng begrenzt, indem man nur die sinnlichen Triebe im Auge hat. Die Triebe gehören zur Natur des Menschen, und gerade in der Richtung und Stärke derselben liegt die Grundlage für die Verschiedenheit der Individualitäten. Nicht die Triebe zu unterdrücken kann daher das Ziel der Erziehung sein, sondern sie recht vielseitig auszubilden und den edleren zu einer größeren Stärke zu verhelfen, ist ihre Aufgabe. So entsteht ein Widerstreit zwischen den einzelnen Trieben, und gerade dadurch unterscheidet sich der gebildete von dem Naturmenschen, daß der letztere durch die sinnlichen Gefühle, welche ein äußerer Eindruck in ihm hervorruft, sich unmittelbar bestimmen läßt, während der erstere unter den vielen Trieben, die in ihm angeregt werden, den höheren Folge leistet. Wir können dies schon bei den intelligenteren Tieren beobachten. Der unerzogene Hund stürzt sofort auf die Fleischschüssel, während der dressierte Hund sich durch sein Widerstreben gegen die Strafe, die, wie er erfahren hat, auf den verbotenen Genuß folgt, abhalten läßt, dem ersten Antriebe zu folgen.**)

Auf einen solchen Trieb müssen wir es auch zurückführen, wenn die Kinder in den ersten Lebensjahren ihre ersten Vorstellungen erwerben. Gerade hier zeigt sich am deutlichsten, wie unzureichend die Herbartsche Theorie ist. Denn hier kann von einer Leichtigkeit der Verknüpfung der alten mit den neuen Vorstellungsmassen nicht die Rede sein; denn alte sind noch nicht vorhanden.

*) S. Wundt, Phys. Psychologie S. 724. Vgl. auch Cap. X u. XVII.

**) Wundt a. a. O. S. 807.

Die Kinder wenden zuerst ihre Aufmerksamkeit den auffallenden Erscheinungen, den stärkeren Sinnesreizen zu.*)

Auch später zeigt sich ein auffallendes Interesse an dem Neuen, das bei Erwachsenen in unleidliche Neugier ausarten kann. Dies Interesse kann nur erklärt werden durch einen angeborenen Trieb, das Neue und Auffallende kennen zu lernen, der befriedigt sein will. So führt auch Wundt**) diese Spannung der Apperception, welche sich der zu erfassenden Vorstellung zuwendet, auf eine elementare Triebäußerung zurück und meint, daß man die ganze Bewegung der Aufmerksamkeit, welche den Verlauf der Vorstellungen durch die Erhebung in den Blickpunkt des Bewußtseins bestimmt, sehr wohl als Trieb bezeichnen kann. Bei den Kindern ist dieser Trieb ganz besonders rege, wie sich in ihrem unermüdlichen Fragen zeigt. Ja man kann wohl sagen, daß ihnen mehr auffällt, als den Erwachsenen. Freilich sind sie auch schnell befriedigt, oft schon, wenn sie den Namen des Gegenstandes erfahren. Dieses Triebes hat sich die Erziehung zu bemächtigen. Einesteils muß er rege erhalten und gefördert werden, da auf ihm das Beobachten beruht, das, was Herbart empirisches Interesse nennt; andererseits muß er geregelt und vertieft werden, damit das Kind nicht an der Oberfläche haften bleibt. Wird dem Kinde zu viel Neues geboten, so daß es schnell von einem zum andern übergeht, so wird es an ungenaue Auffassung gewöhnt und zur Zerstreutheit verleitet, welche leicht verwechselt. Es kommt alles auf das rechte Zeitmaß an. Wird zu viel in kurzer Zeit geboten, wird Oberflächlichkeit und Ungenauigkeit erzielt; wird zu wenig geboten, wird die Thätigkeit der Aufmerksamkeit zu wenig in Anspruch genommen, tritt Langeweile ein, welche bei lebhafteren Kindern zur Träumerei, bei langsameren Naturen zur Stumpfheit verführt. So rege dieser Trieb auch bei den jüngeren Kindern ist, so daß sie durch ihre Fragen den Erwachsenen oft lästig werden, so merkwürdig ist es auf der anderen Seite, wie leicht er sich namentlich beim Schulunterricht abstumpft. Durch das viele Lernen aus Büchern leidet der Beobachtungstrieb namentlich für äußere Dinge Einbuße. Denn oft genug wird die Thatsache beklagt, daß die Schüler der oberen Klassen viel weniger beobachten als die der unteren. Sie werden zu sehr daran gewöhnt, nur in der Schule zu lernen, und verlieren dadurch den offenen Blick für alles, was außerhalb derselben vorgeht.

Dieser Trieb ist nahe verwandt mit dem Thätigkeitstriebe, der in jedem Kinde liegt. Wir und in noch viel höherem Grade die Kinder empfinden ein entschiedenes Lustgefühl bei lebhafter Bewegung, wenn sie nicht zu anstrengend ist. Mit welcher Freude spielen die Kinder, ja es ist ihnen eine rechte Lust, sich einmal tüchtig auszutollen. Die Thätigkeit als solche wird nicht als etwas Unangenehmes empfunden, sondern nur der Zwang, wenn eine bestimmte Thätigkeit verlangt und eine freiwillige unterbrochen wird oder Ermüdung sich fühlbar macht. Der Unterricht würde viel freudenreicher sein, wenn er sich spielend erteilen ließe. Aber das ist selbst im Anfang kaum möglich. Denn der Unterricht verlangt einen gewissen Zwang unter feste Regeln, während das Spiel, wenn auch nicht regellos, so doch frei und ungebunden ist. Wohl aber wird die Fruchtbarkeit des Unterrichts wesentlich unterstützt durch die Selbstthätigkeit der Schüler. Und darum wird mit Recht gefordert, daß ein guter Unterricht die Selbstthätigkeit der Schüler in Anspruch nehme. Und da rein geistige Thätigkeit den Kindern im Anfange schwer fällt, so wird beim ersten Unterricht das Interesse der Kleinen dadurch dauernder erhalten, daß sie zum Sprechen, besonders Imchorsprechen angehalten werden und der Lese- mit dem Schreibunterricht verbunden wird. So gesellt sich zum Wissen auch das Können, und das Bewußtsein, etwas zu können, erhöht die Freude.

*) Zu stark dürfen aber die Sinnesreize nicht sein, da diese ein unangenehmes Gefühl erregen, weil sich die Apperception ihnen nicht anpassen kann.

**) a. a. O. S. 815.

Da nun die Aufmerksamkeit, wie schon früher hervorgehoben ist, selbst schon eine Thätigkeit ist, insofern die Apperception sich den ersten kommenden Eindrücken anpassen muß, die sich in den damit verbundenen Innervationsgefühlen deutlich als organische zu erkennen giebt, so gelten auch von ihr die Gesetze, denen alle Nervenfunktionen unterworfen sind. Sie bedarf erstens der Übung. Man darf im Anfangsunterricht nicht zu hohe Anforderungen stellen und darf sie erst ganz allmählich steigern. Da eine Anpassung verlangt wird, so wird damit auch die Möglichkeit der Anknüpfung vorausgesetzt. Wo diese nicht vorhanden ist oder hergestellt wird, ist der Unterricht fruchtlos und schadet mehr als er nutzt, da die Schüler sich an ein äußerliches Zuhören gewöhnen und die Gedanken abirren lassen.

Dann aber unterliegt die Aufmerksamkeit ebenso der Ermüdung, wie jede anhaltend gleichmäßige Muskelthätigkeit, und zwar um so leichter, je größere Anstrengung sie erfordert. Darum tritt Abspannung selbst bei älteren Schülern ein, wenn für eine schwierigere abstrakte Gedankenfolge längere Zeit scharfe Aufmerksamkeit verlangt wird. Es bedarf dann einer Erholungspause; aber es genügt auch eine Abwechselung im Gegenstande. Ein Unterricht, der eine andere Seite der Geistesthätigkeit anregt, findet wieder volle Aufmerksamkeit. Darum ist eine Einteilung des Tages, in der verschiedene und heterogene Unterrichtsgegenstände auf einander folgen, nicht verwerflich, sondern vielmehr notwendig.

Die bloße Beobachtung der uns umgebenden verwirrenden Erscheinungen führt aber zur Zersplitterung, die dem einheitlichen Denken widerspricht. Wie schon früher gesagt wurde, haben wir ein deutliches Gefühl des Mißfallens, wenn wir die Vorstellungen nicht in einen Zusammenhang bringen können. Darum treten schon verhältnismäßig früh Philosophen auf, welche die Welt der Erscheinungen aus einem Princip zu erklären suchen. Plato sagt: der Anfang aller Philosophie ist die Verwunderung. Was will das anders bedeuten, als daß sie aus einem Unlustgefühl hervorgeht, welches entsteht, wenn Erscheinungen anders eintreten, als wir erwarteten, wenn also die Vorstellungen in einen gewissen Widerstreit geraten? Müssen wir auch darauf verzichten, die Welt der Erscheinungen in ein System zu bringen, weil dies über die Grenzen der menschlichen Einsicht hinausgeht, so entsteht doch hieraus das Streben nach Wahrheit, das nach Lessings Ausspruch für den Fortschritt des menschlichen Geschlechts von höherer Bedeutung ist, als die Wahrheit selbst. Hierauf gründet sich auch das *spekulative* Interesse Herbarts.

Überschauen wir auch nur ein beschränktes Gebiet, so suchen wir es mit dem Denken zu durchdringen, wir suchen die Gründe und Ursachen auf, durch welche die Erscheinungen bewirkt werden. Da bleibt es nicht aus, daß sich Widersprüche einstellen, die beseitigt sein wollen; denn der Widerstreit sowohl im eigenen Denken wie auch der Denkenden unter einander erweckt ein unbehagliches Gefühl. Treten so schon früh Fragen auf, welche Antwort erheischen, so entdecken wir solcher Fragen immer mehr, je vertrauter wir mit einem Wissensgebiete werden, je tiefer wir in dasselbe eindringen. So entsteht das Interesse an dem Gegenstande, der uns geistig beschäftigt. Es wächst mit der Mühe, die wir auf denselben verwenden, wenn diese Arbeit nur von Erfolg begleitet ist. Dies Ringen nach Klarheit hat seine Wurzel in einem Unlustgefühl, das jeder Mangel an Übereinstimmung der Gedanken verursacht. Die Freude, welche die Beseitigung dieses Unlustgefühls zur Folge hat, entschädigt für alle Mühe.

Die Schüler sollen dazu erzogen werden, daß sie sich nicht mit dem oberflächlichen Anblick begnügen, sondern in die Tiefe dringen. Sie sollen klar werden d. h. Übereinstimmung ihres Denkens finden. Die Mathematik bietet ein Beispiel der völligen Übereinstimmung. So wie hier, sollen alle Begriffe zur Klarheit gebracht werden. Nun wird allerdings in der Jugend durch das Auswendiglernen im Schulunterricht die Neigung leicht gefördert, sich mit Worten zu begnügen und nur Worte zu lernen, ohne den rechten Sinn damit zu verbinden. Es ist die Aufgabe des Unterrichts, sie zur klaren Einsicht

in den Sinn der Worte zu führen und in ihnen das Gefühl der Unlust zu erwecken, wenn sie mit ihren Worten Widersprechendes aussagen. Hierzu dient die Frage des Lehrers. So wird das spekulative Interesse angeregt, wenn an die Schüler Fragen gerichtet und ihnen Aufgaben gestellt werden. Diese bringen zunächst ein aus der Ungewißheit entspringendes Unlustgefühl, welches nach der Befriedigung der Lösung verlangt. Dieses Gefühl wächst um so mehr zur Spannung, je mehr die Erwartung der Lösung geweckt wird. Darum wird auch mit richtigem pädagogischen Takt unter den sogenannten Formalstufen auf die vorbereitende ein so hohes Gewicht gelegt, welche nicht allein die Schüler in den Gedankenkreis des zu behandelnden Stoffes einführen soll, sondern auch als Aufgabe für die Lehrstunde das Ziel hinstellt, dem die Entwicklung zustrebt.

Ist nun schon ein Lustgefühl mit der Lösung einer beliebigen Frage verbunden und wird ein Unlustgefühl erweckt, wenn wir die Beantwortung nicht finden, so sind die Gefühle um so lebhafter, je näher die eigene Person betroffen wird. Das Bewußtsein scheidet sich in seiner Entwicklung bald in Selbstbewußtsein und objektives Bewußtsein. Wie alles, was die Funktionen unseres eigenen Leibes stört, lebhafte Unlustgefühle hervorruft, die sich bis zum intensiven Schmerze steigern können, so bildet sich auch ein sehr feines und empfindliches Gefühl heraus für das, was unser leibliches und geistiges Wohl fördert, kurz für das, was uns Vorteil bringt. Gerade dies egoistische Interesse macht außerordentlich hellhörig. Ja es hat sich dieser Begriff im Sprachgebrauch so sehr mit dem Wort Interesse verknüpft, daß es im gewöhnlichen Leben fast immer diesen egoistischen Beigeschmack hat. Und wie sehr hier das Gefühl mitspricht, erhellt am deutlichsten daraus, daß das selbstische Interesse zu den tiefgehendsten Affekten führt. Dürfen die Pädagogen auch dies egoistische Interesse in Anspruch nehmen? Es wird sich nicht vermeiden lassen, da es so mächtig ist. Aber es ist eine sittliche Forderung, den Egoismus in Schranken zu halten, und darum ist es eine Aufgabe der Zucht, alle Ausschreitungen desselben zu bekämpfen, und die Erziehung hat ihr Augenmerk darauf zu richten, daß edlere Motive in der kindlichen Seele Macht und Stärke gewinnen. Der Egoismus führt zur Einseitigkeit, die alles andere, was nicht in den engen Kreis des eigenen Interesses paßt, von sich abweist.

Die Herbartsche Schule unterscheidet das unmittelbare Interesse, welches dem Unterrichtsgegenstande an sich einen Wert beilegt, von dem mittelbaren Interesse, das dem Gegenstande sich nur darum zuwendet, insofern er Mittel zu einem Zweck ist, sei es weil er für den späteren Beruf von Nutzen ist, sei es auch nur weil eine gute Censur oder die Versetzung erstrebt wird. Nur das erstere Interesse wird erziehlich für wertvoll gehalten, während dem letzteren jeder Wert abgesprochen wird. Ziller beklagt es lebhaft*), daß auf den Gymnasien das mittelbare Interesse gar zu sehr vorwalte und dadurch das wahre Interesse gar zu sehr in den Hintergrund gedrängt werde. Aber in der Verurteilung des mittelbaren Interesses geht diese Ansicht entschieden viel zu weit. Gewiß ist die ernste Beschäftigung und die Vertiefung, die aus der Liebe zum Gegenstande hervorwächst, dem Streben, das aus anderen Motiven hervorgeht, vorzuziehen. Aber hat denn das Betreiben einer Wissenschaft oder die Übung in einer Fertigkeit aus dem Grunde, weil ihr Nutzen erkannt wird, keinen Wert? Und ist es tadelnswert, wenn ein Kind fleißig lernt, damit es die Versetzung erreicht, um seinen Eltern Freude zu machen? Sollte nicht auch der Fall vorkommen, daß ein Gelehrter unermüdlich an der Förderung der Wissenschaft arbeitet und sich die größten Entbehrungen auferlegt lediglich aus dem Motive, um sich den Beifall der Mit- und Nachwelt zu erringen, und ist das so ganz zu verachten? Wenn dies Motiv vom sittlichen Standpunkt aus auch nicht den höchsten Rang beanspruchen darf, da noch ein gut Stück Egoismus

*) Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht S. 390 u. 362.

dahintersteckt, so ist dies Streben nach Anerkennung immerhin nicht niedrig zu bewerten, weil es niedere Selbstsucht und Genußsucht überwindet, ja selbst zur Aufopferung des Lebens für einen höheren Zweck führt, und ist als Vorstufe zur Sittlichkeit von hoher Bedeutung.

Der Mensch lebt nicht allein, sondern in der Gesellschaft, und es ist und darf uns nicht gleichgültig sein, wie die Menschen über uns denken, besonders Mitmenschen, die wir schätzen. Es drückt uns tief, wenn wir bei ihnen Mißfallen erregen, es erhebt uns, wenn wir ihren Beifall finden. Aus diesem Gefühl entspringt jener Trieb, den H. Meier in seinem in den Lehrproben und Lehrgängen veröffentlichten Aufsatz „Die Erziehung zur Vaterlandsliebe durch die Schule"*) so beschreibt: „Der Mensch wünscht, daß die Genossen die Vorstellung von ihm als solche haben, die ihre Lust erweckt". Angeregt durch Strafe und Belohnung, genährt im Elternhause durch die Autorität der Eltern und Angehörigen, wird dieser Trieb in jeder Gemeinschaft durch sichtbare Zeichen der Anerkennung und des Mißfallens zu einer starken Triebfeder für das Handeln emporgehoben. Daß ein Mitglied einer Gemeinschaft ihren Anschauungen und Sitten gemäß lebt, findet den Ausdruck der Anerkennung in der Ehre, die ihm erteilt wird und auf die er Anspruch hat. Die Ehre ist ein Gut, das wir hochhalten müssen, da ohne diese jede Wirksamkeit in der Gemeinschaft unmöglich ist. Darum muß auch die Schule, und ganz besonders die höhere Schule, welche vornehmlich die dereinst für die leitenden Kreise der Gemeinschaft bestimmte Jugend heranzubilden hat, darauf hinwirken, daß sich ein kräftiges Ehrgefühl in ihren Schülern entwickelt. Mit guten Gründen führt H. Meier in seinem Aufsatz: „das Ehrgefühl als Zweck der Erziehung"**) aus, von wie hoher Bedeutung für die Erziehung der Jugend zur Sittlichkeit das Ehrgefühl ist. Wie wirksam dies Gefühl in den Kindern auch für den Unterrichtsbetrieb ist, zeigt sich darin, daß das Streben, die Zufriedenheit der Eltern und Lehrer zu gewinnen, in vielen Fällen der Beweggrund ist, der auch bei manchen trockenen und langweiligen Teilen des Unterrichts, die für den Fortschritt einmal nötig sind, die Kräfte nicht erlahmen läßt. Und wie oft ist die Persönlichkeit des Lehrers, dessen Beifall erstrebt wird, der Grund des Interesses für den Gegenstand geworden.

Merkwürdig und höchst bezeichnend ist es, wie schon Meier bemerkt, daß in Herbarts Allgemeiner Pädagogik das Wort Ehrgefühl gar nicht vorkommt. Zwar ist die Erweckung des Ehrgeizes, der auch unsittliche Mittel nicht scheut, um das Gelüst nach Auszeichnung zu befriedigen, gewiß tadelnswert und darum eine Übertreibung in der Anwendung aller jener Mittel, welche das Streben nach Auszeichnung befördern, zu verhüten; aber der Anerkennung bedarf ein guter Schüler, und das Ehrgefühl darf nicht nur nicht erstickt, sondern muß gehoben werden. Denn jeder Mann, der seine Stellung im Leben erhalten will, muß Bedacht nehmen auf seine Ehre, sie dient zu seiner Selbsterhaltung. Allerdings deckt sich nicht immer was die Ehre gebietet mit der sittlichen Pflicht, und dann ist es wohl eine sittliche Forderung, solchen Ehranschauungen entgegenzutreten; aber nur ein fester sittlicher Charakter darf sich den Durchbruch der Ehranschauung der Gemeinschaft, der er angehört, gestatten, ohne in die Gefahr zu kommen, seine Selbstachtung zu verlieren, und im allgemeinen ist ein starkes Ehrgefühl eine gute Schutzwehr gegen Versuchungen und unsittliche Anwandlungen. Dazu kommt aber noch eins. Wie der einzelne seine Ehre hat, so hat auch die Gemeinschaft ihre Ehre, und die feste Gemeinschaft, der wir alle angehören und deren Ehre wir schützen müssen, ist das Vaterland, dessen Glieder wir sind. Des Vaterlandes Ehre mit Gut und Blut zu verteidigen, ist eine sittliche Pflicht, und nur wer seine eigene Ehre rein erhält, der hat auch das rechte Gefühl für des Vaterlandes Ehre. Es gab in Deutschland eine Zeit, wo das Vaterlandsgefühl nur schwach sich geltend machte. Aber die große Zeit, welche wir durch-

*) Lehrproben und Lehrgänge 1888, Heft 14 S. 1 ff.

**) Lehrg. und Lehrpr. 1892, Heft 21 S. 36 ff.

lebt haben, hat auch das Gefühl für Deutschlands Ehre gehoben, und es ist die Aufgabe der Erziehung und des Unterrichts, dies Ehrgefühl in der Jugend zu wecken und kräftig zu erhalten.*)

Doch wenn ein Kind sich die Zufriedenheit seiner Eltern und Lehrer zu erwerben bestrebt ist, so will es sich nicht bloß an deren Beifall erfreuen, sondern es will ihnen auch Freude machen und an dieser Freude teilnehmen und sie vor Schmerz bewahren, der auf das Kind selbst zurückwirkt. Denn es mischt sich ein anderes Gefühl hinein, das Mitgefühl. Wir fühlen mit den Leidenden, wir freuen uns mit den Glücklichen. Dies Gefühl ist es, welches uns die Haare sträubt, wenn wir von den Leiden der Menschen, von den Greueln in der Geschichte hören; es erhebt uns und läßt die Augen aufleuchten, wenn die Thaten großer Männer vor uns aufgerollt werden, welche für die Wohlfahrt des eigenen Volkes alles eingesetzt, selbst ihr Leben geopfert haben. Es ist eine ursprüngliche Eigenschaft des menschlichen Gemüts, daß die Erlebnisse anderer ihm nicht gleichgültig bleiben, sondern es in ähnlicher Weise erregen, wie das Selbsterlebte. Aus diesem Gefühl erklärt sich das große Interesse, das die Kinder der Geschichte entgegenbringen. Hierauf beruht die große Anteilnahme, welche durch Erzählungen, Dichtungen und Dramen in uns erweckt wird und bis zu einer Spannung emporwächst, die nicht eher Ruhe hat, als bis durch den Schluß das Gemüt wie von einer großen Last befreit wird. Gerade in den Kindern ist dies Gefühl besonders lebhaft, so daß sich die Affekte in den Mienen kundgeben. Um nur an eins zu erinnern: des Kindes Augen füllen sich mit Thränen, wenn es die Eltern traurig sieht. Instinktiv weiß es die Ausdrucksbewegungen der Mutter und des Vaters zu deuten. Dieses Gefühl, das in der Familie seinen eigentlichen Mutterboden hat, erweitert sich auf das eigene Volk, auf die Menschheit, ja auf die ganze Natur und findet seinen kunstgemäßen Ausdruck in der Lyrik. Aus diesem Gefühl entwickelt sich der Trieb, den Meier als den sympathischen bezeichnet und so beschreibt: „Der Mensch als gesellschaftliches Wesen hat im ursprünglichen Zustand den starken Trieb, die Vorstellung des Genossen als Lust erregend in sich zu haben.“ Daß dieser Trieb für das sittliche Handeln von hervorragender Bedeutung ist, kann hier nicht weiter ausgeführt werden.

Dies Sympathiegefühl weist uns über uns selbst hinaus. Es läßt uns ahnen, daß alles, was da ist, so mannigfaltig es auch erscheint, im Grunde eins ist. Es treibt uns, hinter dieser Welt der Erscheinungen in ihrem fortwährenden Wechsel den ewigen Gott zu suchen, der mit seiner Liebe alles umfaßt, in dem und durch den alle Dinge sind. Können wir auch auf dem Wege der Erkenntnis sein unendliches Wesen nicht ergründen, so ist doch in der menschlichen Natur das Bedürfnis nach Einheit so tief begründet, daß wir Gott durch den Glauben als den Schöpfer und Erhalter aller Dinge erfassen. Dies ist ein Quell des religiösen Interesses.

Hierzu aber kommt, meine ich, noch eins. Mir will es wenigstens so scheinen, als ob der Menschenbrust ein Trieb innewohnte, der zu größerer Vervollkommnung drängt. In der organischen Natur erkennen wir eine allmähliche Entwicklung von den niedersten Lebewesen zu immer höheren Formen und Organismen. Eine solche Entwicklung wäre nicht möglich, wenn der Natur nicht ein „Zug nach oben“, wie wir es wohl nennen können, immanent wäre. In der Naturwissenschaft macht sich die Naturbetrachtung geltend, welche Zweck und Zweckmäßigkeit aus der Naturwissenschaft bannen und die ganze Entwicklung lediglich auf Causalität zurückführen will. Sie verkennt aber, daß strenge Causalität die Teleologie nicht auszuschließen braucht. Der Embryolog K. E. v. Baer führt die Furcht vor dem Zweck auf Begriffsverwirrung zurück und will darum die irreleitenden Wörter „Zweck“ und „Zweckmäßigkeit“ vermeiden; er schlägt darum das Wort „Zielstrebigkeit“ vor, die wir bei vorurteilsfreier

*) Vgl. H. Meiers Abhandlung: Ist eine stärkere Entwickelung des Ehrgefühls in unserer Erziehung wünschenswert? Lehrg. und Lehrpr. 1892, Heft 32 S. 16 ff.

Betrachtung der organischen Natur zuschreiben müssen.*) So liegt auch im Menschengeiste ein solches Streben, durch das die Kulturentwicklung ermöglicht wird. Dieses Streben offenbart sich in der Fähigkeit, Ideale zu schaffen. Diese sind doch nicht Abstraktionen aus der Wirklichkeit; denn durch Abstraktion können wir wohl an Inhalt ärmere, aber keine vollkommeneren Begriffe bilden, wie die Ideale sich uns darstellen. Diese Ideale sind Schöpfungen der Phantasie und geben uns den Maßstab, an dem wir den Wert und Unwert der Dinge und Handlungen messen, sie loben oder tadeln, sie hoch oder gering schätzen. Ihre Wirksamkeit zeigt sich deutlich in den begleitenden Gefühlen des Wohlgefallens oder Mißfallens. Sind auch nur die bedeutendsten Menschen imstande, solche Ideale zu schaffen, so fehlen doch keinem Menschen solche Werturteile, nach denen er Dinge häßlich oder schön, Handlungen lobens- oder tadelnswert findet. Diese Werturteile werden durch Erziehung und Erfahrung höher und feiner ausgebildet oder durch Vernachlässigung abgestumpft. Darum ist es die Aufgabe der Erziehung und des Unterrichts, die Jugend für die Aufnahme der höchsten Ideale empfänglich zu machen, ihren Geschmack zu veredeln und sie für alles Wahre, Schöne und Gute zu begeistern.**) Eine Jugend, die auf das Höchste schaut, wird das Gemeine verachten und am besten vorbereitet sein, auch sittlich zu handeln.

Diese Fähigkeit zur Schaffung von Idealen bildet auch die psychologische Grundlage für die Aufstellung der Moralgesetze als der Normen, nach denen wir handeln sollen, ob wir auch nicht immer danach handeln, und nach denen wir das Thun der Menschen beurteilen, und weckt in uns das Gewissen, das über unsere eigenen Handlungen unerbittlich richtet. Während ein Teil jener Normen, welcher das wohlanständige Betragen regelt, als durch die Sitte verpflichtend gefühlt wird, werden die unbedingt verpflichtenden durch die Religion als Gottes Gebote geheiligt, und unsere christliche Religion giebt uns in der Person Jesu Christi ein sittliches Ideal, dem wir nachfolgen sollen. Unser Verhältnis zu Gott findet in dem Gefühl des Kindes zum Vater sein Analogon, und die Religion findet in der Kindesseele gerade hier die beste Anknüpfung. Wie ein Vater sich über seine Kinder erbarmt, so erbarmt sich der gnädige Gott seiner Menschenkinder, und in der völligen Hingebung an Gott und in dem unbedingten Gottvertrauen erwartet das religiöse Gefühl seine Befriedigung. Indem der Beifallstrieb sich dahin abklärt, daß nicht der Beifall der Mitmenschen, sondern Übereinstimmung mit Gottes Willen gesucht wird, und nicht die eigene Ehre, sondern Gottes Ehre das Motiv zum sittlichen Handeln wird, erhebt sich die sittliche Gesinnung des Menschen auf den höchsten Standpunkt, dem nun jede Rücksicht auf das selbstische Interesse genommen ist.

Hiermit glaube ich den Kreis der Interessen, soweit sie für die Erziehung in Betracht kommen, durchmessen und auf die in den Kindesseelen wohnenden Gefühle und Triebe zurückgeführt zu haben. Und wenn durch Unterricht und Erziehung diese Interessen geweckt, in die richtigen Wege geleitet sind und hinreichende Kraft gewonnen haben, dann hat das Erziehungswerk seine Aufgabe erfüllt. Denn offenes Auge für das, was um uns und in uns ist und geschieht, klares Denken und Streben nach widerspruchsloser Wahrheit, kräftiges Gefühl für die eigene und des Vaterlandes Ehre, warmes Herz für Gottes Geschöpfe, edle Begeisterung für die Ideale der Menschheit, getragen von religiöser Gesinnung und festem Vertrauen zu Gottes Leitung und Führung — das sind die Fähigkeiten, mit denen wir die Jugend ausgerüstet sehen möchten, wenn sie ins Leben hinausgeht, und hiermit treffen wir auch wohl ungefähr das, was Herbart meint, wenn er „vielseitiges Interesse“ als das Ziel der Erziehung hinstellt, wenn es sich auch begrifflich nicht deckt.

*) K. E. v. Baer, Studien aus dem Gebiete der Naturwissenschaften, Petersburg 1876, S. 49 ff. — Vergl. Liebmann, Analysis der Wirklichkeit S. 371.

**) Vgl. Liebmann, Analysis der Wirklichkeit. Straßburg 1876, S. 503 ff. Ideal und Wirklichkeit.

Schulnachrichten.

I. Allgemeine Lehrverfassung des Gymnasiums.

1. Übersicht und Stundenzahl der einzelnen Lehrgegenstände.

<table>
<tr><th></th><th>VI.</th><th>V.</th><th>IV.</th><th>IIIb.</th><th>IIIa.</th><th>IIb.</th><th>IIa.</th><th>Ib.</th><th>Ia.</th><th>Zusammen</th></tr>
<tr><td>Religion</td><td>3</td><td>2</td><td>2</td><td>2</td><td>2</td><td>2</td><td>2</td><td>2</td><td>2</td><td>19</td></tr>
<tr><td>Deutsch und Geschichtserzählungen</td><td rowspan="2">3
1 } 4
8 }</td><td rowspan="2">2
1 } 3
8 }</td><td rowspan="2">3
7 }</td><td>2</td><td>2</td><td>3</td><td>3</td><td>3</td><td>3</td><td>26</td></tr>
<tr><td>Lateinisch</td><td>7</td><td>7</td><td>7</td><td>6</td><td>6</td><td>6</td><td>62</td></tr>
<tr><td>Griechisch</td><td>—</td><td>—</td><td>—</td><td>6</td><td>6</td><td>6</td><td>6</td><td>6</td><td>6</td><td>36</td></tr>
<tr><td>Französisch</td><td>—</td><td>—</td><td>4</td><td>3</td><td>3</td><td>3</td><td>2</td><td>2</td><td>2</td><td>19</td></tr>
<tr><td>Hebräisch</td><td>—</td><td>—</td><td>—</td><td>—</td><td>—</td><td>—</td><td>2</td><td colspan="2">2</td><td>4</td></tr>
<tr><td>Englisch</td><td>—</td><td>—</td><td>—</td><td>—</td><td>—</td><td>—</td><td>2</td><td colspan="2">2</td><td>4</td></tr>
<tr><td>Geschichte und Erdkunde</td><td>2</td><td>2</td><td>2
2</td><td>2
1</td><td>2
1</td><td>2
1</td><td>3</td><td>3</td><td>3</td><td>26</td></tr>
<tr><td>Rechnen und Mathematik</td><td>4</td><td>4</td><td>4</td><td>3</td><td>3</td><td>4</td><td>4</td><td>4</td><td>4</td><td>34</td></tr>
<tr><td>Naturbeschreibung</td><td>2</td><td>2</td><td>2</td><td>2</td><td>—</td><td>—</td><td>—</td><td>—</td><td>—</td><td>8</td></tr>
<tr><td>Physik, Elemente der Chemie und Mineralogie</td><td>—</td><td>—</td><td>—</td><td>—</td><td>2</td><td>2</td><td>2</td><td>2</td><td>2</td><td>10</td></tr>
<tr><td>Schreiben</td><td>2</td><td>2</td><td>—</td><td>—</td><td>—</td><td>—</td><td>—</td><td>—</td><td>—</td><td>4</td></tr>
<tr><td>Zeichnen</td><td>—</td><td>2</td><td>2</td><td>2</td><td>2</td><td colspan="4">2</td><td>10</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Gesang</td><td colspan="2" rowspan="2">2</td><td colspan="3">1</td><td colspan="4">1</td><td rowspan="2">5</td></tr>
<tr><td colspan="7">1</td></tr>
<tr><td>Turnen</td><td colspan="2">3</td><td>3</td><td colspan="2">3</td><td colspan="2">3</td><td colspan="2">3</td><td>15</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="9">Zusammen</td><td>282</td></tr>
</table>

2. Verteilung der Stunden unter die Lehrer.

A. Schuljahr 1894/95 (Sommer).

Lehrer.	Ord.	Ia.	Ib.	IIa.	IIb.	IIIa.	IIIb.	IV.	V.	VI.	Stundenzahl.
1. Direktor Prof. **Dr. Kleist.**	Ia.	Griechisch 6	Griechisch 6						Geogr. 2		14
2. Oberlehrer Prof. **Dr. Jahn.**	IIa.	Math. 4 Physik 2	Math. 4 Physik 2	Math. 4 Physik 2				Math. 4			22
3. Oberlehrer Prof. **König.**	IIIa.	Religion 2 Deutsch 3 Hebräisch 2 (Ia u. Ib zusammen)	Religion 2 Deutsch 3	Religion 2		Latein 7					21
4. Oberlehrer **Hundt.**		Franz. 2 Englisch 2 (Ia u. Ib zusammen)	Franz. 2	Franz. 2 Englisch 2	Franz. 3	Franz. 3	Franz. 3	Franz. 4			23
5. Oberlehrer **Brand,** Biblioth.	IIb.			Griechisch 6 Deutsch 3	Latein 7 Religion 2	Religion 2	Religion 2				22
6. Oberlehrer **Dr. Güldenpenning**	Ib.	Latein 6 Geschichte 3	Latein 6 Geschichte 3	Geschichte 3				Geogr. 2			23
7. Oberlehrer **Guiard.**					Math. 4 Physik 2	Math. 3 Naturb. 2	Math. 3 Naturb. 2	Naturb. 2	Rechnen 4 Naturb. 2		24
8. Oberlehrer **Dr. Holsten.**	V.			Latein 6 Hebräisch 2					Religion 2 Latein 8 Deutsch 3	Religion 3	24
9. Oberlehrer **Dr. Schwartz,** Bibl.	IIIb.				Griechisch 6 Deutsch 3		Latein 7 Griechisch 6				22
10. Oberlehrer **Dr. Kausch.**	IV.				Geschichte 3	Geschichte 3 Griechisch 6		Latein 7 Deutsch 3 Geschichte 2			24
11. Wiss. Hilfslehrer **Dr. Haeger.**	VI.					Deutsch 2	Deutsch 2 Geschichte 3			Latein 8 Deutsch 4 Rechnen 4	23
12. Wiss. Hilfslehrer **Wöhlermann.**		Turnen 3 (Ia u. Ib zusammen)		Turnen 3 (IIa u. IIb zusammen)		Turnen 3 (IIIa u. IIIb zusammen)		Religion 2		Naturb. 2	13
13. Technischer Lehrer **Wuestemann,** Rendant.		Zeichnen 2 Singen 1 (Ia bis IIb zusammen)				Zeichnen 2	Zeichnen 2	Zeichnen 2 Turnen 3	Zeichnen 2 Schreiben 2	Geogr. 2 Schreiben 2	27
		Singen 1 (Ia bis IV zusammen)				Singen 1 (IIIa bis IV zusammen)			Turnen 3 Singen 2 (V u. VI zusammen)		282

Verteilung der Stunden unter die Lehrer.

B. Schuljahr 1894/95 (Winter).

Lehrer.	Ord.	Ia.	Ib.	IIa.	IIb.	IIIa.	IIIb.	IV.	V.	VI.	Stundenzahl.
1. Direktor Prof. **Dr. Kleist.**	Ia.	Griechisch 6	Griechisch 6						Geogr. 2		14
2. Oberlehrer Prof. **Dr. Jahn.**	IIa.	Math. 4 Physik 2	Math. 4 Physik 2	Math. 4 Physik 2				Math. 4			22
3. Oberlehrer Prof. **König.**	IIIa.	Religion 2 Deutsch 3 Hebräisch 2	Religion 2 Deutsch 3	Religion 2		Latein 7					21
4. Oberlehrer **Hundt.**		Franz. 2 Englisch 2	Franz. 2	Franz. 2 Englisch 2	Franz. 3	Franz. 3	Franz. 3	Franz. 4			23
5. Oberlehrer **Brand,** Biblioth.	IIb.			Griechisch 6 Deutsch 3	Latein 7 Religion 2	Religion 2	Religion 2	Religion 2			24
6. Oberlehrer **Guiard.**					Math. 4 Physik 2	Math. 3 Naturb. 2	Math. 3 Naturb. 2	Naturb. 2	Rechnen 4 Naturb. 2		24
7. Oberlehrer **Dr. Holsten.**	V.			Latein 6				Deutsch 3	Latein 8 Deutsch 3 Religion 2	Religion 3	25
8. Oberlehrer **Dr. Schwartz,** Bibl.	Ib.	Latein 6	Latein 6		Griechisch 6		Griechisch 6				24
9. Oberlehrer **Dr. Kausch.**	VI.	Geschichte 3	Geschichte 3		Geschichte 3	Griechisch 6		Latein 7 Geschichte 2			24
10. Wiss. Hilfslehrer **Dr. Haeger.**	IV.				Deutsch 3	Deutsch 2		Geogr. 2		Latein 8 Deutsch 4 Rechnen 4	23
11. Wiss. Hilfslehrer **Dr. Klaje.**	IIIb.	Turnen 3		Geschichte 3 Turnen 3		Geschichte 3 Turnen 3	Latein 7 Deutsch 2 Geschichte 3				27
12. Technischer Lehrer **Wuestemann,** Rendant.		Zeichnen 2 Singen 1 Singen 1				Zeichnen 2 Singen 1	Zeichnen 2	Zeichnen 2 Turnen 3	Zeichnen 2 Schreiben 2 Singen 2	Naturb. 2 Schreiben 2 Geogr. 2	26
											277

3. Der Unterricht.

Der Unterricht ist in allen Klassen nach dem von dem Königl. Provinzial-Schulkollegium von Pommern genehmigten Lektionsplan erteilt worden. Im folgenden wird die Verteilung der Unterrichtspensen in den unteren und mittleren Klassen mitgeteilt nebst den im fremdsprachlichen Unterricht der oberen Klassen behandelten Schriftstellern.

I. Evangelische Religion. In VI: a. Biblische Geschichten des alten Testaments, während des Jahres 25. Vor den Hauptfesten die betreffenden Geschichten des neuen Testaments. b. Katechismus: Durchnahme und Erlernung des ersten Hauptstücks mit Luthers Auslegung, des zweiten und dritten Hauptstücks ohne Luthers Auslegung. Einprägung von 25 Katechismussprüchen und Psalm 1, außerdem 4 Kirchenlieder. Bemerkung: Die in VI und den folgenden Klassen zu lernenden Sprüche sind in dem Lesebuch von Schulz-Klix enthalten, im ganzen etwa 90. — In V: a. Biblische Geschichten des neuen Testaments, während des Jahres 25. b. Katechismus: Erklärung und Einprägung des zweiten Hauptstücks mit Luthers Auslegung und 25 dazu gehörigen Sprüchen, sowie Ps. 23. Erlernung von 4 neuen Kirchenliedern. — In IV: a. Bibellesen behufs Wiederholung und Ergänzung der in VI und V angeeigneten biblischen Geschichten, im Sommer aus dem alten Testament, im Winter aus dem neuen. Das Allgemeinste von der Einteilung der Bibel und die Reihenfolge der biblischen Bücher. b. Katechismus: die drei letzten Hauptstücke mit Luthers Auslegung und 25 neuen Sprüchen, auch Ps. 146. 4 neue Kirchenlieder. — IIIb: a. Das Reich Gottes im alten Testamente. Lesung entsprechender Abschnitte aus den historischen Büchern, den Psalmen und Propheten, einiges auch aus Hiob. b. Katechismus: Wiederholung des gesamten Katechismusstoffes der Unterstufe nebst den gelernten Sprüchen; eingehender das erste Hauptstück und der erste Artikel. Einprägung 3 neuer Kirchenlieder. c. Belehrung über das Kirchenjahr und die Bedeutung der gottesdienstlichen Ordnungen. — **II. Deutsch.** In VI: Grammatik. Redeteile und Glieder des einfachen Satzes. Unterscheidung der starken und schwachen Flexion (Terminologie durchaus in Übereinstimmung mit dem lateinischen Unterricht). Anschluß an die Lesestücke. Rechtschreibeübungen in wöchentlichen Diktaten. Lesen von Gedichten und Prosastücken: Fabeln, Märchen, Erzählungen aus der vaterländischen Sage und Geschichte. Mündliches Nacherzählen von Vorerzähltem. Auswendiglernen und verständnisvolles Vortragen von Gedichten. — In V: Grammatik. Der einfache und erweiterte Satz. Das Notwendigste vom zusammengesetzten Satze. Rechtschreibe- und Interpunktionsübungen. Mündliches Nacherzählen, erste Versuche im schriftlichen Nacherzählen. Erzählungen aus der alten Sage und Geschichte, sonst wie VI. — In IV: Grammatik. Der zusammengesetzte Satz. Das Wichtigste aus der Wortbildungslehre an typische Beispiele angeschlossen. Rechtschreibeübungen in der Klasse und schriftliches freies Nacherzählen des in der Klasse Gehörten. Lesen von Gedichten und Prosastücken. Nacherzählen, Auswendiglernen und verständnisvolles Vortragen von Gedichten. — In IIIb: Grammatik. Zusammenfassender Überblick über die wichtigsten grammatischen, der deutschen Sprache eigentümlichen Gesetze. Häusliche Aufsätze (Erzählungen, Beschreibungen, Schilderungen, Übersetzungen aus der fremdsprachlichen Lektüre). Behandlung prosaischer und poetischer Lesestücke. Belehrungen über die poetischen Formen, soweit zur Erläuterung des Gelesenen erforderlich. Auswendiglernen und Vortragen von Gedichten wie auf den Vorstufen. — **III. Latein.** In VI: 1. Regelmäßige Formenlehre. Die regelmäßige Deklination der Substantiva. Die Hauptgenusregeln nebst den wichtigsten Ausnahmen mit Ausscheidung aller selten vorkommenden Wörter. Vereinzelte Ausnahmen sind als Vokabeln zu merken in Verbindung mit einem bezeichnenden Adjektivum. Deklination der Adjektiva und Komparation, auch die unregelmäßige Komparation der gebräuchlichsten Adjektiva wie bonus, malus und die Superlative von facilis, difficilis etc.

Hauptregeln über die Bildung und Komparation der Adverbia. Numeralia, cardinalia und ordinalia, nebst der Deklination von unus, duo, tres. Pronomina personalia, possessiva, ferner hic, is, ille, qui, quis. Die allerwichtigsten Präpositionen mit ihrer Rektion. Verbum: sum und die vier regelmäßigen Konjugationen mit Ausscheidung der Deponentia und der Verba auf io nach der dritten Konjugation. 2. Hauptregeln über den einfachen Satz und über die leichtesten Formen der relativen Anknüpfung und die gebräuchlichsten Konjunktionalsätze mit quod, quia, cum, quanquam, ut finale, ne. Einige elementare Regeln über Orts- und Zeitbestimmungen und den Ablat. instrum. Mündliches und schriftliches Übersetzen von Sätzen ins Lateinische und Deutsche. — In V: 1. Nach der Repetition des Pensums der VI die unregelmäßige Formenlehre mit Beschränkung auf die bei den Schulschriftstellern vorkommenden Wörter und Formen. Unregelmäßige Komparation. Die Zahlwörter, Pronomina, Präpositionen und Adverbia jetzt vollständig. Die Verba auf io nach der dritten Konjugation, die Deponentia, die wichtigsten Verba und Komposita mit ihren Stammzeiten, die anomala und die wichtigsten impersonalia, die Conjugatio periphrastica. 2. Induktiv werden aus dem Lesestoff abgeleitet syntaktische Regeln über den Acc. c. inf., Partic. conjunktum und seine verschiedenen Übersetzungsformen, den Ablat. absol., Zeit- und Ortsbestimmungen. Konstruieren und Übersetzen zusammenhängender lat. Stoffe nach dem Lesebuche. — In IV: Grammatik im ersten Halbjahr 4, im zweiten 3 Std. Wiederholung und, soweit nötig, Ergänzung der Formenlehre und der syntaktischen Vorübungen, bes. Acc. c. inf. Nom. c. inf. (dicitur, videtur) Partic. conj. Abl. abs. Praktische Einübung des Wichtigsten aus der Tempus- und Moduslehre (indirekte Frage), Konjunktionen möglichst im Anschluß an die Lektüre. Die wichtigeren Kasusregeln z. T. unter Kürzung der Regeln der Grammatik im Anschluß an Musterbeispiele. 2. Lektüre im ersten Halbjahr 3, im zweiten 4 Stunden. Cornelius Nepos. — In IIIb: 1. Lektüre. 4 Std. Bell. Gallic. mit Auswahl, bes. I 1—29, II, III, IV nebst Anleitung zur Vorbereitung. 2. Grammatik. 3 Std. Wiederholung der Formen- und Kasuslehre, Hauptregeln der Tempus- und Moduslehre. — **IV. Griechisch.** In IIIb: 1. Grammatik. Lese- und Schreibübungen, Deklination der Substantiva und Adjektiva; die Komparation mit den wichtigsten Abweichungen; die Numeralia und Pronomina. Die verba pura, contracta, muta und liquida. Schriftliche Arbeiten alle 14 Tage zur Einübung des Klassenpensums. 2. Lektüre nach dem Lesebuche. Die für die Lektüre notwendigen Vokabeln werden gelernt. Einzelne syntaktische Regeln werden induktiv aus der Lektüre abgeleitet. **V. Französisch.** In IV: Erwerbung einer richtigen Aussprache durch praktische Übungen, zunächst in einem kurzen prosaischen Kursus unter Ausschluß von theoretischen Regeln über Lautbildung und Aussprache. Leseübungen, erste Versuche im Sprechen in jeder Stunde. Aneignung eines mäßigen Wortschatzes. Erlernen der regelmäßigen Konjugation unter vorläufiger Beschränkung auf den Indikativ, sowie der Hilfsverben avoir und être, Geschlechtswort, Teilartikel in Nominativ und Akkusativ, Deklination des Hauptworts, Eigenschaftswort, regelmäßige und unregelmäßige Steigerung, Grundzahlen. Schriftliche und mündliche Übersetzungen aus dem Elementar- und Lesebuche. Übung im Rechtschreiben. — In IIIb: Fortsetzung der Sprech- und Leseübungen, Erweiterung des Wortschatzes. Wiederholung der regelmäßigen Konjugation, sowie der Hilfsverba avoir und être unter besonderer Berücksichtigung der Konjunktivformen; die allernotwendigsten unregelmäßigen Verba. Schriftliche und mündliche Übersetzungen aus dem Elementar- und Lesebuche; Rechtschreibeübungen. — **VI. Geschichte.** In VI: Lebensbilder aus der vaterländischen Geschichte von Kaiser Wilhelm I. bis Karl dem Großen, soweit thunlich mit Benutzung des deutschen Lesebuchs. — In V: Erzählungen aus der sagenhaften Vorgeschichte der Griechen und Römer, womöglich im Anschluß an das Lesebuch. — In IV: Übersicht über die griechische Geschichte von Drakon bis zum Tode Alexanders des Großen nebst Ausblick auf die Diadochenreiche und über die römische Geschichte von dem

Auftreten des Pyrrhus bis zum Tode des Augustus in Anlehnung an die führenden Hauptpersonen. Anschluß des Nötigsten aus der Geschichte der orientalischen Kulturvölker. — In IIIb: Überblick über die weströmische Kaisergeschichte vom Tode des Augustus, dann deutsche Geschichte bis zum Ausgang des Mittelalters mit Berücksichtigung der außerdeutschen Geschichte, insofern sie allgemeine Bedeutung hat. — **VII. Geographie.** In VI: Die einfachsten Begriffe der physischen und der mathematischen Erdkunde. Der Horizont, die Himmelsrichtungen und die scheinbare Bewegung des Himmelsgewölbes und der Himmelskörper. Globuslehre und eine allgemeine Übersicht über die Erdoberfläche, hauptsächlich in orographischer und hydrographischer Hinsicht nach den Planigloben. — In V: Physische und politische Erdkunde Deutschlands nach Daniel p. 41—46 unter größerer Berücksichtigung der physischen Erdkunde mit Zugrundelegung des Atlas. Erweiterung der Globuslehre. Längen- und Breitengrade, durch die Lage bedingtes Klima, See- und Festlandsklima, Zonen § 8—10. — In IV: Physische und politische Erdkunde von Europa außer Deutschland, insbesondere der Mittelmeerländer § 72—84, jedoch mit Beschränkung auf die wichtigeren Namen. Einprägung von Zahlen und Größenverhältnissen. Kartenskizzen. — In IIIb: Kurze Wiederholung der politischen Erdkunde Deutschlands. Physische und politische Erdkunde dee außereuropäischen Erdteile, außer den deutschen Kolonien §§ 37—70. — **VIII. Rechnen und Mathematik.** In VI: Wiederholung der Grundrechnungen mit ganzen unbenannten und benannten Zahlen. Die deutschen Maße, Münzen und Gewichte, mit Übungen in der dezimalen Schreibweise und in den einfachsten dezimalen Rechnungen. — In V: Teilbarkeit der Zahlen. Gemeine Brüche. Einfache Aufgaben der Regeldetri. Die deutschen Maße, Gewichte und Münzen. — In IV: Dezimalrechnung. Einfache und zusammengesetzte Regeldetri mit ganzen Zahlen und Brüchen. Einübung der Dezimalbruchrechnung an Klammerexempeln. Planimetrie 2 Stunden. Lehre von Winkeln und Dreiecken. Lieber und Lühmann I § 1—18, § 21—35, 37—40, 42—46. — In IIIb: Arithmetik 1 Std. Die Grundrechnungen mit absoluten Zahlen. Gleichungen ersten Grades mit einer Unbekannten. Bardey Cap. III—V, Cap. XX, 1—92. Einübung und Anwendung der Formel $(a + b)\, c = ac + bc$. Planimetrie 2 Std. Parallelogramm. Kreislehre 1. Teil Lieber und Lühmann §§ 48—54, 59, 63—83. — **IX. Naturwissenschaften.** In VI: S.: Beschreibung vorliegender Blütenpflanzen; Erklärung der Formen und Teile, der Wurzeln, Stempel, Blätter, Blüten, leicht erkennbaren Blütenstände und Früchte. W.: Beschreibung wichtiger Säugetiere und Vögel nebst Mittheilungen über deren Lebensweise, Nutzen oder Schaden. — In V: S.: Vollständige Kenntnis der äußeren Organe der Blütenpflanzen in Anschluß an die Beschreibung und Vergleichung verwandter, gleichzeitig vorliegender Arten. — W.: Beschreibung wichtiger Wirbeltiere nebst Mitteilungen über deren Lebensweise, Nutzen oder Schaden. Grundzüge des Knochenbaues beim Menschen. — In IV: S.: Vergleichende Beschreibung verwandter Arten und Gattungen von Blütenpflanzen. Übersicht über das natürliche Pflanzensystem. Lebenserscheinungen der Pflanzen. W.: Niedere Tiere, namentlich nützliche und schädliche, sowie deren Feinde, mit besonderer Berücksichtigung der Insekten. — In IIIb: S.: Beschreibung einiger schwierigerer Pflanzenarten, Besprechung der wichtigsten ausländischen Nutzpflanzen. W.: Einiges aus der Anatomie und Physiologie der Pflanzen, sowie über Kryptogamen und Pflanzenkrankheiten. Überblick über das Tierreich. Grundbegriffe der Tiergeographie.

Im **fremdsprachlichen** Unterricht wurden folgende Schriftsteller behandelt: **Latein.** In Ia: S.: Cic. pro Murena. Horat. Od. III. W.: Tacit. Germania; Annal. I, 16 ff. Horat. Od. IV und Auswahl aus Satiren und Episteln. — In Ib: S.: Cic. epist. in Auswahl. Horat. Od. I. W.: Tacit. Agricola; Annal. II, 5 ff. Horat. Od. II und Auswahl aus Satiren und Episteln. — In IIa: S.: Liv. XXII, XXVII, XXX mit Auswahl. W.: Sallust. Catilina und mit Auswahl Iugurth.

Vergil. Aen. IV—XII mit Auswahl. Einige Ekl. — In IIb: S.: Cicero de imperio. Cn. Pompei. W.: Livius XXI. Während des ganzen Jahres Virgil I u. II. — In IIIa: S.: Caes. bell. Gall. lib. I zweite Hälfte (von Cap. 30 an) und lib. VI (mit Auswahl). W.: Caes. b. G. VII (mit Auswahl). Ovid Metam. I 1—88, 89—162; V 341—424, 438—445, 462—550, 564—571; VIII 157—259; VIII 601—725. — In IIIb: S.: Caesar bell. Gall. lib. I, erste Hälfte, lib. II 1—17. W.: Caes. bell. Gall. lib. II von Cap. 18 an, lib. III und IV mit einigen Auslassungen. — In IV: Ostermann-Müller, Lateinisches Übungsbuch für Quarta. — **Griechisch.** In Ia: S.: Demosth. or. olynth. I—III, in Philipp. I, III. W.: Plat. Crito, Euthyphr., Phaedon Anfang und Ende. Soph. Antigone. Während des g. J. Hom. Il. zweite Hälfte. Extemporieren aus Xenoph. Memorab. — In Ib: S.: Thucyd. I, II mit Auswahl. W.: Plat. Apologie. Soph. Oed. Rex. Während des g. J. Hom. Il. erste Hälfte. — In IIa: S.: Herodot aus VI, VIII, IX. W.: Xenoph. Mem. aus I, II, III. Während des ganzen Jahres Odyssee zweite Hälfte. — In IIb: Xenoph. Anab. IV—VII in Auswahl, Hellenika I u. II. Homer Od. X 133—574, I 1—95, V 43—493, VI, VII. — In IIIa: Xen. Anab. I—III. K. — **Französisch.** In Ia: S.: Corneille, le Cid. W.: Montesquieu, Considérations sur les causes de la grandeur des Romains et de leur décadence. — In Ib: S.: Molière, l'Avare. W.: Guizot, histoire de Charles I[er]. — In IIa: S.: Toepffer, Nouvelles Genevoises: la Bibliothéque de mon oncle. W.: Ségur, Histoire de Napoléon et de la grande-armée en 1812. — In IIb: S.: Erckmann-Chatriau, Histoire d'un Conscrit de 1813. W.: Souvestre, un Philosophe sour les toits. — In IIIa: Michaud, Histoire de la I[ière] croisade.

Aufgaben für die **deutschen** Aufsätze. In Ia: Sommer: 1. Das Götheſche Gedicht „Der Wanderer“ nach Inhalt und Form ein Meisterstück. 2. Göthes Jugend eine Jugend voll reichen Bildungsglücks. Nach Wahrheit und Dichtung, Buch 1—5. 3. Was hat alles der Blinde zu entbehren, was der Taube? Und wer von beiden mag mehr zu entbehren haben? (Klassenaufsatz.) 4. Mit welchem Rechte konnte Göthe Lessings „Minna von Barnhelm“ ein Stück von vollkommenem norddeutschen Nationalgehalt nennen? Winter: 1. Welche Vorgänge in Göthes Iphigenie enthalten eine Bestätigung des Satzes, daß die Wahrheit eine siegende Macht ist? 2. Was gehört nach Lessing alles zu einer wohleingerichteten Tragödie? 3. Mit welchem Rechte konnte der griechische Dichter sagen: Γέλως ἄκαιρος ἐν βροτοῖς δεινὸν κακόν? (Klassenaufsatz.) 4. Das Abituriententhema. — In Ib: Sommer: 1. Luther der Sprachreiniger unseres Volkes. 2. Welches sind für Lessing die wesentlichen Merkmale der Äsopischen Fabel? und auf welchem Wege kommt er zu ihnen? (Klassenaufsatz.) 3. Welche von Lessing verschiedene Auffassung hat Jakob Grimm von dem Ursprunge der Tierfabel? und zu welchen grundverschiedenen Aufstellungen gelangt er von hier aus? 4. Die Verwendung bildlicher Ausdrücke und sonstige stilistische Eigentümlichkeiten der Grimmschen Abhandlung über die Tierfabel. Winter: 1. a. Der Charakter des Amias Paulet in „Maria Stuart“. b. Wodurch gelingt es Schiller, in seiner „Maria Stuart“ unsere Teilnahme für die Person seiner Maria zu erwecken? 2. In welchen Beziehungen besteht zwischen Schillers „Spaziergang“ und seiner „Glocke“ eine auffallende Aehnlichkeit? 3. Welche Vorfälle der steigenden Handlung in der „Braut von Messina“ sind für den tragischen Ausgang von entscheidender Bedeutung? (Klassenaufsatz.) 4. Darlegung des Zusammenhanges, in dem die Chorlieder der „Braut von Messina“ mit dem Gange der Handlung stehen. — In IIa: Sommer: 1. Welche Bundesgenossen hat sich der Mensch im Kampfe um sein Dasein zu verschaffen gewußt? 2. Welches Bild von den damaligen Zuständen in den Niederlanden giebt uns Göthe im ersten Akte seines „Egmont“? 3. Die Lebensschicksale und der Charakter des Eumaios. — 4. Welche Umstände haben die Hinrichtung der Maria Stuart beschleunigt? (Klassenaufsatz.) Winter: 1. In welchen Konflikt

wird Max Piccolomini verwickelt und wie wird derselbe gelöst? 2. Welche Umstände deuten in den ersten zwölf Abenteuern des Nibelungenliedes auf das tragische Ende Siegfrieds hin? 3. Rüdigers Seelenkampf und Tod. 4. Wie gelingt es Odysseus, die Furien zu überwältigen? (Klassenarbeit.) — In IIb: Sommer: 1. Der Apfelschuß Tells und seine Folgen. 2. Die Stellung des Herzogs von Burgund zu Frankreich (Jungfrau von Orleans). 3. Wie zeichnet Lessing den Edelmut Tellheims? (Klassenaufsatz.) 4. Vorgeschichte zu Uhlands „Herzog Ernst von Schwaben“. 5. Weshalb ziehe ich den Frühling den anderen Jahreszeiten vor? Winter: 1. Major von Tellheim, seine Schicksale und sein Charakter. 2. Wie zeigt sich an Napoleon I. die Wahrheit des Dichterwortes: Noch keinen sah ich fröhlich enden, auf den mit immer vollen Händen die Götter ihre Gaben streun? 3. Wodurch sündigt in Bürgers „Lenore“ die Heldin der Ballade und wie wird sie für ihre Sünde bestraft? 4. Die heldenmüthige Verteidigung Sigeths durch Zriny und ihre Folgen. 5. Prüfungsaufsatz.

Aufgaben für die beiden schriftlichen Reifeprüfungen. **Mich. 1894. Deutsch:** Beurteilung der beiden Aussprüche, des Catilina: „Idem velle atque idem nolle ea demum firma amicitia est“, und des Cicero: „Amicitia nisi inter bonos esse non protest“. — **Griechisch:** Demosth. VIII, § 73 bis 77. — **Französisch:** Bossuet, Oraison Junèbre de Louis de Bourbon, Prince de Condé. § 1 u. § 4. (Au moment-grand génie.) — **Mathematik:** 1. In eine Kugel mit dem Radius r soll der größte Kegel eingeschrieben werden. Wie groß ist die Höhe und der Radius desselben und wie verhält sich der Inhalt dieses Kegels zur Kugel? — 2. Wenn die Differenz zweier Höhen $h_b - h_a$, die Differenz der Radien der zu denselben Seiten gehörigen Ankreise $\rho_a - \rho_b$ und die Differenz der diesen Seiten gegenüberliegenden Winkel $\alpha - \beta$ gegeben ist, das Dreieck zu berechnen. $h_b - h_a = 115{,}2$; $\rho_a - \rho_b = 130{,}5$; $\alpha - \beta = 9^0\ 31'\ 38''$. — 3. Wie hoch würde ein Körper gestiegen sein, der, senkrecht in die Höhe geworfen, nach $12\frac{1}{2}$ Sekunden wieder zur Erde kommt? Wie groß war die Anfangsgeschwindigkeit? — 4. Ein Dreieck zu konstruieren, wenn die Höhe auf der Grundlinie h_c, die Differenz der Abschnitte, welche die Winkelhalbierende auf derselben Seite bildet, $u - v$ und die Differenz der an derselben Seite liegenden Winkel $\alpha - \beta$ gegeben ist. – **Ostern 1895. Deutsch:** Mit welchem Rechte kann man die Erfindung der Schrift eine der segensreichsten Erfindungen der Menschheit nennen? — **Griechisch:** Isocr. paneg., § 82—84. — **Französisch:** Voltaire, le Siècle de Louis XIV. Chap. VII. — **Hebräisch:** Josua 24, 1—7. — **Mathematik:** 1. Um eine Kugel mit dem Radius r soll ein Kegel konstruiert werden, dessen Gesamtoberfläche ein Minimum ist. Wie weit ist die Spitze vom Kugelmittelpunkt entfernt und wie groß ist der Kegel? — 2. In einer aus 4 Gliedern bestehenden arithmetischen Reihe ist das Produkt des 2. und 4. Gliedes vermindert um das Produkt aus dem 1. und 3. Gliede gleich 33 und die Summe der Quadrate aller 4 Glieder ist 166. Wie heißen die Glieder? — 3. Ein Dreieck zu konstruieren, wenn eine Höhe h_c, die von derselben Ecke ausgehende Winkelhalbierende w_c und die Differenz der Abschnitte, welche die letztere auf der Grundlinie bildet, $u - v$ gegeben ist. — 4. Zur Berechnung eines Dreiecks ist ein Winkel γ, die Differenz der einschließenden Seiten $a - b$ und die Summe der Radien der zu diesen gehörigen Ankreise gegeben. $a - b = 91$; $\rho_a + \rho_b = 390$; $\gamma = 75^0\ 45'$.

Übersicht über die im Gebrauch befindlichen Schulbücher. 1. Religionslehre. Hollenberg W. A. Hülfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht in den Gymnasien. II—I. — Schulz Otto. Bibl. Lesebuch. Umgearb. v. Dr. G. A. Klix. VI—IIIb. — 2. **Deutsch.** Hopf J. u. Paulsiek K. Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Neubearbeitet von K. Paulsiek und Chr. Muff. I,1 für IV; I,2 für V; I,3 für IV. Desgl. bearbeitet von K. Paulsiek. II,1 für IIIb und IIIa; II,2 für IIb, IIa und I. — 3. **Latein.** Ellendt-Seyffert. Lateinische Grammatik. Bearbeitet von Seyffert

und Fries. V—I. — Gruber J. v. Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische für Tertia in zusammenhängenden Stücken. IIIb und IIIa. — Schönborn A. S. Lateinisches Lesebuch. Besorgt von Paul Schwieger. 1. Teil. VI. — Vorbereitungshefte zur 24. Aufl. von Schönborns latein. Lesebuche für VI, besorgt von Paul Schwieger. VI. — Schönborn A. S. Latein. Lesebuch. Neubearb. von P. Schwieger. Teil II für V. Hierzu Wörterverzeichnisse und grammatischer Anhang. Ergänzungsheft von P. Schwieger. — Ostermann. Lat. Übungsbuch von H. J. Müller. 3. Abt. für IV. — 4. **Griechisch.** Koch E. Kurzgefaßte griech. Schulgrammatik. Teil I u. II. in IIIb—I. — Stier G. Griechisches Elementarbuch. IIIb und IIIa. — 5. **Französisch.** Ploetz K. Elementarbuch der franz. Sprache. IV. — Ploetz K. Schulgrammatik der franz. Sprache. IIIb—I. — 6. **Englisch.** Foelsing-Koch. Lehrbuch der engl. Sprache. I. Teil für II—I. — 7. **Hebräisch.** Hollenberg W. Hebräisches Schulbuch. Bearbeitet von Joh. Hollenberg. II—I. — 8. **Geschichte.** Herbert W. Historisches Hilfsbuch. Herausgegeb. von O. Jäger. I. Teil für IIa. II. Teil für Ib. III. Teil für Ia. — Eckertz G. Hilfsbuch für den Unterr. in der Deutschen Geschichte. IIIb—IIb. Jäger O. Hilfsbuch für den ersten Unterr. in alter Geschichte. IV. — Kiepert. Atlas antiquus. IV u. IIa. — 9. **Geographie.** Daniel H. A. Leitfaden für den Unterr. in der Geographie. Herausgeg. von B. Volz. VI—IIIa. — Debes E. Schulatlas VI—IIIa. — 10. a. **Naturbeschreibung.** Wossidlow Paul Dr. Leitfaden der Zoologie u. Botanik. VI—IIIb. — b. **Physik.** Trappe. Schulphysik. IIb—I. — c. **Chemie.** Stenzel. Chemische Erscheinungen. IIb—I. — 11. **Mathematik.** Böhme A. Rechenbücher. Neubearbeitung. VI—IV. — Bardey E. Method. geordn. Aufgabensammlung. IIIb—I. — Gauß F. G. Fünfstell. Logarithmentafeln. IIb—I. — Lieber u. v. Lühmann. Leitfaden der Elementar-Mathematik. Teil I für IV—I. Teil II für IIIb—I. Teil III für IIb—I. — 12. **Gesangunterricht.** Erk L. u. F. u. Graef W. Sängerhain. II. u. III. Heft für IV—I.

Am **hebräischen** Unterrichte haben teilgenommen im S. aus I 4, aus IIa 1, im W. aus I 4, aus IIa 1 Schüler. — Am Unterrichte im **Englischen** nahmen Teil im S. aus Ib 4, aus IIa 10, im W. aus Ib 3, aus IIa 7, am **freiw. Zeichenunterrichte** im S. 15, im W. 15, am **Gesangchor** im S. 74, im W. 60 Schüler.

Mitteilungen über den Unterricht im Turnen. Das Gymnasium besuchten im S. 171, im W. 161 Schüler. Von diesen waren befreit:

	Vom Turnunterricht überhaupt:	Von einzelnen Übungsarten:
Auf Grund ärztlichen Zeugnisses . . .	im S. 14, im W. 14	im S. 1, im W. 1 Sch.,
aus anderen Gründen	im S. 3, im W. 3	im S. —, im W. — „
zusammen	im S. 17, im W. 17	im S. 1, im W. 1 Sch.,
also von der Gesamtzahl der Schüler . .	im S. 9,9 %, im W. 10,5 %	im S. 0,5 %, im W. 0,6 %.

Es bestanden bei 9 Klassen im S. 5, im W. 4 Turnabteilungen; zur kleinsten von diesen gehörten 23, zur größten 46 Schüler. Für den Turnunterricht waren im S. wöchentl. 15, im W. 12 Stunden angesetzt. Ihn erteilten in IIIb—Ia (3 Abt. à 2 Kl.) im S. der wiss. Hilfsl. Wöhlermann, im W. der wiss. Hilfsl. Dr. Klaje; in VI—IV (im S. 2, im W. 1 Abt.) der techn. Lehrer Wuestemann. Im S. wurde der in unmittelbarer Nähe des Gymnasiums liegende Gymnasial-Turnplatz bei gutem, bei schlechtem Wetter und im Winter die Turnhalle des Kgl. Seminars, welche dem Gymnasium gegen eine jährl. Miete von 200 M. zur Verfügung steht, benutzt. Dieselbe ist ziemlich entlegen. Turnspiele sind im Anschluß an die Turnstunde und auch im letzten Teile derselben geübt worden. Schwimmunterricht konnte wegen Mangel einer geeigneten Schwimm-Badeanstalt nicht erteilt werden, doch haben die Schüler Gelegenheit zum Baden und werden von den Turnlehrern zu einem geeigneten Badeplatze unter Ausfall der Turnstunden an heißen Sommertagen geführt und beaufsichtigt.

II. Verfügungen der vorgesetzten Behörden.

Kgl. Pr.-Sch. v. 13. 2. 94 übersendet im Auftrage des Herrn Unterrichtsministers 12 Exemplare der Festurkunde über die Einweihung der erneuten Schloßkirche in Wittenberg zur Verteilung an würdige Schüler der II—I am nächsten Reformationsfeste. — Min.-Erl. v. 8. 2. bestimmt, daß in besonderen Fällen das Zeugnis über die bestandene Abschlußprüfung auch dann für den einjährigen Dienst ausreichend ist, wenn der Inhaber des Zeugnisses die Unter-Sekunda nicht ein volles Jahr hindurch besucht hat. — Kgl. Pr.-Sch. v. 8. 3. u. 16. 3.: Der Direktor wird zum archäolog., der Prof. Dr. Jahn zum naturwiss. Ferienkursus in Berlin einberufen. — Kgl. Pr.-Sch. v. 7. 4.: Genehmigung der Verlegung des wiss. Unterrichts auf den Vormittag für das Sommerhalbj. 94, 19. 4. betr. die Allerhöchste Ordre, nach welcher dem Prof. König der Rang der Räte 4. Klasse verliehen worden ist. — Min.-Erl. v. 26. 4. betr. die Teilnahme an dem archäol. Kursus in Italien. — Kgl. Pr.-Sch. v. 15. 5. bestimmt zum 1. Gegenstande der 1895 stattfindenden Direktoren-Versammlung die Frage: „Welche Bestimmungen sind in eine für die ganze Provinz gemeinsame Schulordnung aufzunehmen?“ und zum 2.: „Die Behandlung der lateinischen Lektüre.“ — Min.-Erl. v. 28. 5. betr. die Pflege der Turnspiele. — Verf. des Kgl. Pr.-Sch. v. 7. 8. u. 9. 8. ernennen den Direktor zum stellvertretenden Kgl. Kommissar für die Reife- und für die Abschlußprüfung des Mich.-Termins. — Min.-Erl. v. 15. 9. betr. eine Schulfeier zur Erinnerung an die 300jähr. Wiederkehr des Geburtstages Gustav Adolfs. — Kgl. Pr.-Sch. v. 22. 10. bestimmt zum 3. Gegenstande der Beratung für die nächste Direktoren-Versammlung den „geschichtlichen Unterricht in IIb und Ia mit Beziehung auf die Abschluß- und Reifeprüfung“. — Min.-Erl. v. 12. 10. betr. den französischen Ferienkursus in Berlin. — Kgl. Pr.-Sch. v. 27. 10. übersendet im Auftrage des Herrn Ministers 9 Exemplare der in Wittenberg erschienenen Festschrift von Dr. Witte über die Erneuerung der Schloßkirche in Wittenberg zur Verteilung an würdige ev. Schüler zum nächsten Reformationsfest. — Kgl. Pr.-Sch. v. 31. 12. betr. die Ferienordnung für 1895/96:

1. Osterferien	Schulschluß:	Sonnabend, 6. April Mitt.,	Schulanfang:	Dienstag, 23. April früh;
2. Pfingstferien	„	Sonnabend, 1. Juni Mitt.,	„	Freitag, 7. Juni früh;
3. Sommerferien	„	Montag, 1. Juli Nachm.,	„	Donnerstag, 1. August früh;
4. Herbstferien	„	Donnerstag, 26. Septbr. Nachm.,	„	Freitag, 11. Oktober früh;
5. Weihnachtsferien	„	Sonnabend, 21. Dezbr. Mitt.,	„	Dienstag, 7. Januar früh.

Min.-Erl. v. 5. 1. 95 betr. die Pflege einer guten Handschrift. — Min.-Erl. v. 9. 2. betr. die Befreiung vom Turnunterricht. — Desgl. v. 28. 2. betr. den diesj. arch. Ferienkursus für Lehrer an höh. Schulen in Berlin. — Desgl. v. 21. 3. betr. den diesj. naturwiss. Ferienkursus für Lehrer an höh. Schulen in Berlin. — Min.-Erl. v. 18. 3. betr. den Ausfall des Unterrichts am 1. April d. J., dem 80. Geburtstage des Fürsten von Bismarck. — Allerhöchste Ordre v. 13. 3. betr. das Flaggen der Reichs- und Staatsgebäude am 1. April d. J.

III. Chronik der Schule.

Das neue Schuljahr wurde am Freitag, dem 6. April, morgens 7 Uhr mit der Einführung und Verpflichtung der am Tage vorher neu aufgenommenen Schüler eröffnet.

Der wissenschaftliche Unterricht wurde mit Genehmigung des Königl. Prov.-Schulk. während des Sommerhalbjahres bis auf wenige Stunden auf die Vormittage von 7—12 Uhr verlegt.

Der Turnunterricht wurde während des Sommerhalbjahres in 15, während des Winterhalbjahres in 12 wöchentlichen Stunden erteilt.

Vom 4. Juni bis 3. Juli war der Herr Oberlehrer Dr. Holsten zu einer militärischen Übung einberufen.

Die Erinnerungsfeier für weiland Se. Majestät den Kaiser Friedrich wurde am 15. Juni durch Herrn Oberlehrer Guiard, am 18. Oktober durch Herrn Professor Dr. Jahn abgehalten.

Vom 19. bis 21. Juni war der Direktor zu einer notwendigen Reise nach Berlin beurlaubt.

Am 20. Juni unternahmen Lehrer und Schüler einen gemeinsamen Ausflug, die Klassen Ia—IIb nach Labes und Stramehl, IIIa—IV nach der Friedrichsdorfer Mühle, V—VI in die Schweinhausener Forst.

Am 22. Juni beehrte der Herr Regierungspräsident Freiherr von der Reck in Begleitung des Herrn Landrats von Brockhausen das Gymnasium mit seinem Besuche und nahm von dessen Einrichtungen und Sammlungen mit eingehendem Interesse Kenntnis.

Vom 26. Juni bis 3. Juli mußte Herr Oberlehrer Brand wegen Krankheit vertreten werden.

Am 2. Juni und 7. Juli fiel der Unterricht von 11 Uhr ab wegen großer Hitze aus.

Die Sedanfeier wurde in der herkömmlichen Weise abgehalten. Die Festrede hielt Herr Dr. Haeger.

Am 8. September wurde ein abermaliger Spaziergang unternommen und dabei den Schülern Gelegenheit gegeben, ein in der Nähe der Stadt stattfindendes Manöver zu beobachten.

Die mündliche Reifeprüfung des Michaelis-Termines fand unter dem Vorsitze des zum stellvertretenden Kgl. Kommissar ernannten Direktors am 19. September statt. Da einer der zur Prüfung zugelassenen Oberprimaner wegen Krankheit in die Prüfung nicht eintreten konnte, wurde für denselben eine nachträgliche Prüfung angeordnet. Dieselbe fand am 29. Oktober statt.

Mit dem Schlusse des Sommerhalbjahres verließ die Anstalt der wissenschaftliche Hilfslehrer Herr Wöhlermann, der während der $2^1/_2$ Jahre seiner hiesigen Wirksamkeit sich besonders als Turnlehrer und außerdem durch wiederholte, z. T. auf längere Zeit ausgedehnte und mit großer Bereitwilligkeit übernommene Vertretungen verdient gemacht hat.

Mit Beginn des Winterhalbjahrs trat Herr Oberlehrer Dr. Güldenpenning als Stipendiat des Kaiserl. deutschen archäologischen Instituts seine halbjährige Studienreise nach Griechenland und Italien an. Zu seiner Vertretung wurde der wissenschaftliche Hilfslehrer Herr Dr. Klaje berufen, welcher das Ordinariat der IIIb, den Geschichtsunterricht in IIa und einen Teil des Turnunterrichts übernahm, während in Ia und Ib Herr Oberlehrer Dr. Schwartz den lateinischen Unterricht, den Geschichtsunterricht Herr Oberlehrer Dr. Kausch für das Winterhalbjahr erteilte.

Am 1. November erkrankte Herr Oberlehrer Brand und wurde zum Gebrauche einer Badekur bis zum Beginne der Weihnachtsferien beurlaubt. Zu seiner Vertretung wurde zum 15. November der wissenschaftliche Hilfslehrer Herr Dr. Engel vom Marienstiftsgymnasium zu Stettin berufen, der seine schwierige Aufgabe mit großem Fleiße und großer Treue erfüllte.

Am 5. und 6. November war Herr Dr. Klaje in einer Familien-Angelegenheit, ebenso am 23. und 24. November Herr Prof. Dr. Jahn aus Anlaß eines Trauerfalles beurlaubt.

Vom 19.—24. November mußte Herr Oberlehrer Dr. Schwartz wegen Krankheit vertreten werden.

Am 8. Dezember wurde die Gustav Adolf-Gedächtnisfeier in der Aula der Anstalt festlich begangen. Die Festrede, welche ein umfassendes Bild des Lebens und Wirkens des großen Vorkämpfers für den evangelischen Glauben gab, hielt Herr Prof. König.

Vom 24. Jan. bis 13. Febr. war der techn. Lehrer Herr Wuestemann wegen Krankheit zu vertreten.

Das Geburtsfest Sr. Majestät des Kaisers und Königs feierte das Gymnasium am Tage vorher durch einen Festaktus, an dem auch Angehörige unserer Schüler und sonstige Freunde der Anstalt in großer Anzahl teilnahmen. Die Festrede hielt Herr Oberlehrer Dr. Holsten über das Wesen und den Wert der Arbeit in kulturgeschichtlicher und volkswirtschaftlicher Beziehung. Daran schlossen sich in herkömmlicher Weise Deklamationen der Schüler und wirkungsvoll ausgeführte Vorträge des Gesangchors.

Die mündliche Reifeprüfung des Oster-Termines fand am 11. März unter dem Vorsitz des Kgl. Prov.-Schulrats Herrn Dr. Bouterwek statt. Von den 11 Prüflingen, welche in die mündliche Prüfung eintraten, erhielten 9 das Reifezeugnis. Die Entlassung der Abiturienten fand im Anschluß an die Kaiser Wilhelm-Gedächtnisfeier am 23. März vor versammelter Schulgemeinde statt.

Vom 16. März an mußte bis zum Schlusse des Schuljahrs Herr Oberlehrer Brand, vom 21.—26. März Herr Oberlehrer Dr. Holsten wegen Krankheit vertreten werden.

Mit dem Ablaufe des Winterhalbjahres verläßt der wissenschaftliche Hilfslehrer Herr Dr. Klaje unsere Anstalt, um einer Berufung an das Progymnasium zu Schlawe zu folgen. Der werte Kollege, der während des Halbjahres seiner Wirksamkeit seines Amtes mit großer Hingebung waltete, hat sich ein dankbares und freundliches Andenken gesichert.

Der Gesundheitszustand der Schüler während des abgelaufenen Schuljahres war im ganzen ein erfreulicher.

IV. Statistische Mitteilungen.

1. Frequenztabelle für das Schuljahr 1894/95.

	O. I.	U. I.	O. II.	U. II.	O. III.	U. III.	IV.	V.	VI.	Summa.
1. Bestand am 1. Februar 1894 . . .	13	17	19	23	23	28	17	23	12	165
2. Abgang bis zum Schluß des Schuljahres 1893/94	11	3	3	2	—	—	—	1	—	20
3a. Zugang durch Versetzung zu Ostern .	12	16	16	13	25	16	20	10	2	130
3b. Zugang durch Aufnahme zu Ostern .	1	1	1	1	—	3	2	2	15	26
4. Frequenz am Anfange des Schuljahres 1893/94	15	19	17	19	25	22	23	14	17	171
5. Zugang im Sommerhalbjahr . . .	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
6. Abgang im Sommerhalbjahr . . .	2	1	—	3	2	1	1	2	1	13
7a. Zugang durch Versetzung zu Michaelis	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
7b. Abgang durch Versetzung zu Michaelis	1	—	1	2	—	—	—	—	—	4
8. Frequenz am Anfange des Winterhalbjahrs	14	18	18	18	23	21	22	12	16	162
9. Zugang im Winterhalbjahr	2	—	—	—	1	—	—	—	—	3
10. Abgang im Winterhalbjahr	—	1	—	—	—	1	1	—	1	4
11. Frequenz am 1. Februar 1895 . .	16	17	18	18	24	20	21	12	15	161
12. Durchschnittsalter am 1. Februar 1895	20,0	18,5	17,7	16,6	15,2	14,5	13,4	12,1	11,3	

2. Religions- und Heimatsverhältnisse der Schüler.

	Evang.	Kathol.	Diss.	Juden	Einh.	Ausw.	Ausl.
1. Am Anfange des Sommerhalbjahrs	159	2	—	10	67	104	—
2. Am Anfange des Winterhalbjahrs	148	3	—	11	62	100	—
3. Am 1. Februar 1895	145	3	—	12	59	101	—

Die Abschlußprüfung haben bestanden Ostern 1894: 18, Mich. 1894: 2, Ostern 1895: 14 Schüler; davon sind zu einem prakt. Berufe übergegangen Ostern 1894: 2, Mich. 1894: 2, Ostern 1895: 7 Schüler.

3. Reifeprüfungen.

Am 17. März 1894 erhielten 10, am 19. Septbr. 1894 2, am 11. März 1895 9 Schüler das Reifezeugnis.

№	Namen der für reif Erklärten.	Geburtstag und -Jahr.	Geburtsort.	Konfession.	Stand und Wohnort des Vaters.	Auf dem hiesigen Gymn.	In I.	Gewählter Beruf.
1	Karl Friedländer	28. Jan. 1875	Lauenburg i. Pomm.	ev.	Kgl. Kreisphysikus, Sanitätsrat, Lauenburg i. Pomm.	$2^1/_2$ J.	$2^1/_2$ J.	Bergfach.
2	Hans Ulrich	14. Juni 1876	Mk.-Friedland	ev.	Oberpfarrer, Mk.-Friedland	8 J.	2 J.	Postdienst.
3	Emil Prettin	5. Jan. 1875	Falkenburg	ev.	Gerbereibes., Tempelburg	$5^1/_2$ J.	2 J.	Medizin.
4	Hans Kuhse	25. Mai 1876	Dramburg	ev.	Kaufmann, Dramburg	9 J.	2 J.	Rechtswissenschaft.
5	Hans König	10. Oktbr. 1875	Dramburg	ev.	Oberlehrer, Prof., Dramburg	10 J.	2 J.	Rechtswissenschaft.
6	Ernst Clamann	11. April 1875	Zühlsdorf Kr. Arnswalde	ev.	Pastor, Zühlsdorf	6 J.	2 J.	Theologie.
7	Karl Hochstädt	12. Juni 1876	Dramburg	ev.	Schlossermstr., Dramburg	9 J.	2 J.	Maschinenbaufach.
8	Otto von Ruthendorf-Przewoski	24. Nov. 1871	Bruß Kr. Konitz	kath.	Gastwirt, Bruß	$2^3/_4$ J.	2 J.	Maschinenbaufach.
9	Karl Lange	28. Juli 1872	Franzen Kr. Schlawe	ev.	† Bauerhofsbes., Franzen	2 J.	2 J.	Theologie.
10	Karl Kratz	27. Juni 1875	Cosemühl Kr. Stolp	ev.	Rittergutsbes. auf Cosemühl	$^1/_2$ J.	$2^1/_2$ J.	Militär.
11	Julius Busch	8. Jan. 1873	Treptow a. d. R. Kr. Greifenberg	ev.	† Gutsbes., Treptow a. d. R.	$1^1/_4$ J.	3 J.	Medizin.
12	Louis Scheddin	15. Dez. 1874	Tempelburg	ev.	Färbereibes., Tempelburg	$6^1/_2$ J.	2 J.	Medizin.
13	Paul Köbke	22. Aug. 1875	Labes	ev.	Musikdirigent, Labes	7 J.	2 J.	Postdienst.
14	Ernst Köpp	7. Febr. 1875	Dramburg	ev.	Kgl. Seminarlehr., Dramburg	10 J.	$2^1/_2$ J.	Philologie.
15	Thaddäus Dutkiewicz	26. Okt. 1871	Samter Kr. Samter	kath.	Gutsbesitzer, Samter	2 J.	3 J.	Forstdienst.
16	Kurt Lassahn	3. Sept. 1874	Mainz	ev.	† Proviantamts-Rendant, Insterburg	6 J.	2 J.	Rechtswissenschaft.
17	Kurt Jahn	17. Jan. 1877	Dramburg	ev.	Oberlehrer Prof. Dr., Dramburg	9 J.	2 J.	Medizin.
18	Karl Retzlaff	17. Aug. 1875	Regenwalde	ev.	Rektor, Vietz, Kreis Landsberg a. d. W.	9 J.	2 J.	Medizin.
19	Paul Backe	7. Mai 1876	Wreschen Kr. Wreschen	ev.	Kgl. Kreisbauinspektor, Dramburg	10 J.	2 J.	Rechtswissenschaft.
20	Kurt Simon	20. April 1876	Schivelbein	ev.	Rendant, Schivelbein	3 J.	2 J.	Theologie.
21	Hermann Hennig	1. Jan. 1873	Arnswalde	ev.	Rentner, Arnswalde	4 J.	2 J.	Rechtswissenschaft.

V. Sammlungen und Lehrmittel.

1. Die **Lehrerbibliothek** erhielt folgenden Zuwachs: a. durch Ankauf: Kautzsch, die Heilige Schrift des alten Testaments. — Sohm, Kirchenrecht. I. — Riehm, Handwörterbuch des biblischen Altertums. Lief. 17—24. — Neudrucke deutscher Litteraturwerke des 16. und 17. Jahrh. Nr. 118 bis 134. — Thimm, Deutsches Geistesleben. — Winkelmann, Handbuch der Physik. Lief. 20—24. — Euler, encyklopädisches Handbuch des gesamten Turnwesens. Lief. 12—23. — Lamprecht, Deutsche Geschichte. IV. V, 1. — Dittenberger, sylloge inscriptionum Graecarum. — Wilmanns, Deutsche Grammatik. I. — Klussmann, systematisches Verzeichnis der Programmabhandlungen. II. — Caesar, bellum Gallicum, Ausgabe von Meusel und Menge. — Lehmann, Vorlesungen über geogr. Unterricht. Heft 8 u. Supplement. — Kirchhoff, unser Wissen von der Erde. II, 1, 1. — Wahnschaffe, Ursachen der Oberflächengestaltung des norddeutschen Flachlandes. — Lehmann, Preußen und die katholische Kirche. VII. — Verhandlungen der 3. Direktorenversammlung in der Rheinprovinz. — Plautus ed. Ritschl. IV, 5. — Müller, Handbuch des klassischen Altertums. 19. u. 20. Halbb. — Pauly-Wissowa, Realencyklopädie der klassischen Altertumswissenschaft. 2 Halbb. — Föppl, Einführung in die Maxwellsche Theorie der Elektricität. — Peppmüller-Hahn, Register zu Bergks Litteraturgeschichte. — v. Sybel, Begründung des deutschen Reiches. VI. VII. — Maisch, Bilder aus der Geschichte des deutschen Bürgertums. — Hoffmann, Deutsche Bürgerkunde. — Wachsmuth, Einleitung in das Studium der alten Geschichte. — Hue de Grais, Grundriß der Verwaltung. — Außerdem folgende Zeitschriften: Centralblatt, Zeitschrift für das Gymnasialwesen, Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik von Fleckeisen und Richter, Hoffmanns Zeitschrift für mathem. und naturwiss. Unterricht, Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht von Fauth und Köster, Monatsschrift für das Turnwesen von Euler und Eckler, Lehrgänge und Lehrproben. — b. durch Schenkung: Vom Herrn Unterrichtsminister: Ercks deutscher Liederhort, bearb. von Böhme. 3 Bde. — Witte, Erneuerung der Schloßkirche zu Wittenberg. — Von Herrn Dr. Haeger: Schleiermachers sämtliche Werke. — Von einigen Verlagsbuchhandlungen eine Anzahl neu erschienener Schulbücher.

2. Die **Schülerbibliothek** durch Ankauf: Treitschke, Geschichte des 19. Jahrh. V. — Scheibert, der Krieg zwischen Frankreich und Deutschland 1870—71. (3 Exempl.) — Zimmermann, Goethes Gedichte. — Wychgram, Hilfsbuch für den Unterricht in der deutschen Litteraturgeschichte. — Deutsche Landes- und Provinzialgeschichte, Leipzig, Voigtländer. — Giese, deutsche Bürgerkunde. -- Aly, Geschichte der römischen Litteratur. — Jäger, Abriß der neuesten Geschichte. — Marshall, Spaziergänge eines Naturforschers. — Bintz, Kulturbilder aus sieben Jahrhunderten. — v. Heinemann, Geschichte der Normannen in Unteritalien und Sicilien. I. — Schillmann, Geschichte des neuen deutschen Reiches in Gedichten. — Kurschat, Hanno, der Liliputanerfürst. — Wagner, eine Gerichtsverhandlung in Athen. — Kleemann, ein Tag im alten Athen.

3. Für den **physikalischen Unterricht** wurde angeschafft: Ein Demonstrations-Rheostat. — 4. Für den **naturbeschreibenden Unterricht** wurden a. angekauft: Zippel und Bollmann, Ausländische Kulturpflanzen. — Etui mit Metallwürfeln. — Mikroskopisch-botanische Elementarstudien von Dr. Hopfe—Blankenburg, Abteilung I. — Bussard. — Weihe. — b. geschenkt: Von Herrn Dr. Gerstenberg—Kiel, Tetrodon fahaca (2 Exemplare) und 2 Seepferdchen. — Von Herrn Kreiswegebaumeister Müller eine wertvolle Mineraliensammlung nebst dem Lehrbuch der Gesteins- und Bodenkunde von Dr. Ferd. Senft. — 5. Für den **Unterricht in der Geographie:** 1 Wandkarte von Fees, Afrika. 1 Erdkarte von Debes in Mercators Projektion. 1 historische Schulwandkarte Preußens von

Baldamus und Gaebler. — 6. Für den **Zeichenunterricht:** 36 Übungsblätter mit Text, 2 Drahtkörper. — 7. Für den **Gesangunterricht:** 12 Sängerhaine v. Erk u. G., II. Heft. 3 Gesänge (Partituren) für gem. Chor. — 8. Für den **Turnunterricht:** 2 Leitern zum Klettergerüst, 1 Kletterstange, 1 wager. Leitergerüst, 2 Leitern zum wager. Leitergerüst, 1 Bock zum Schrägstellen derselben, 6 Ketten mit Sticken für die Freisprungständer.

Den verehrten Herren, welche zur Vermehrung unserer Sammlungen gütigst beigetragen haben, sei auch an dieser Stelle der Dank der Anstalt ausgesprochen.

VI. Stiftungen und Unterstützungen von Schülern.

Die Jahreszinsen aus dem Kapitale der Queckstiftung, welche zu Ostern d. J. zum ersten Male nach den Bestimmungen der Statuten als eine Geldspende zur Auszahlung kamen, wurden einem der Abiturienten des gegenwärtigen Oster-Termines verliehen.

Die Hälfte der Zinsen des bisher angesammelten Stipendienfonds erhielten zu gleichen Teilen 2 Ober-Sekundaner.

Der Erlaß des Schulgeldes teils in ganzen, teils in halben Stellen betrug 1980 Mark.

VII. Mitteilungen an die Eltern der Schüler.

Folgender Erlaß des Herrn Unterrichts-Ministers vom 9. 2. 95 wird hiermit zur Kenntnis der Eltern gebracht: „Halten die Angehörigen eines Schülers für diesen die Befreiung vom Turnen für geboten, so ist sie bei dem Anstaltsleiter in der Regel schriftlich zu beantragen und gleichzeitig — in besonderen Fällen unter Briefverschluß — das Gutachten eines Arztes, am besten des Hausarztes, vorzulegen, in welchem unter ausdrücklicher Berufung auf eigene Wahrnehmung, nicht aber auf Grund bloßer Aussagen der Beteiligten, das Leiden oder Gebrechen angegeben ist, in dem ein Grund für die Befreiung vom Turnunterrichte überhaupt oder von einzelnen Übungsarten gesehen wird.“ Den Eltern der Schüler wird für diesen Zweck die Benutzung eines von der Schule unentgeltlich zur Verfügung gestellten Vordruckes empfohlen.

Das Schuljahr wird am Sonnabend, dem 6. April vormittags, geschlossen werden. Der Unterricht im neuen Schuljahre beginnt Dienstag den 23. April 8 Uhr früh. Die Aufnahme neuer Schüler findet für alle Klassen am Tage vorher, Montag den 22. April, von 9 Uhr ab im Gymnasium statt. Die Geburts-, Impf- bezw. Wiederimpfscheine und von denjenigen Schülern, welche bereits anerkannte höhere Schulen besucht haben, amtliche Abgangszeugnisse sind gleichzeitig vorzulegen. Den Eltern ist für die Anmeldung ihrer Söhne ausschließlich der Oster-Termin zu empfehlen. Die Wahl der Pension unterliegt der vorherigen Genehmigung des Direktors. Derselbe ist imstande, geeignete Pensionen nachzuweisen.

Dramburg, den 30. März 1895.

Prof. Dr. H. Kleist,
Königlicher Gymnasialdirektor.